ELIZANGELA TIAGO DA MAIA

MEDIADORES E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA: UM ESTUDO DO ACERVO PNBE 2011

Dourados-MS
2014

ELIZANGELA TIAGO DA MAIA

MEDIADORES E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA: UM ESTUDO DO ACERVO PNBE 2011

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

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Delácio Fernandes

Dourados-MS
2014

ELIZANGELA TIAGO DA MAIA

MEDIADORES E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA: UM ESTUDO DO ACERVO PNBE 2011

Dissertação defendida e aprovada em maio de 2014, pela Banca Examinadora composta por professores Doutores:

_____

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

_____

1° Membro examinador (Titular): Profª. Drª. Giselle Cristina Martins Real (UFGD)

_____

2° Membro examinador (Titular): Profº. Dr. Rogério Silva Pereira (UFGD)

_____

3° Membro examinador (Suplente): Profª. Drª. Alexandra Santos Pinheiro (UFGD)

Dourados – MS, 16 de maio de 2014.

Para meu filho, João Pedro

AGRADECIMENTOS

À Deus;

À minha mãe e meu pai;

Ao meu filho e esposo;

Às avós;

À minha irmã e meus irmãos;

À dona Ana;

À tia Leonilda e seu namorado Carlos;

À professora Célia;

À coordenadora do PAE Clair Moron dos Santos Munhoz;

À Andréia Iguma;

Às professoras e professores da FACALE;

Às companheiras do Sindicato – SIMTED;

Às colegas do Mestrado;

Ao Bibliotecário Antônio e a Bibliotecária Michele;

Aos trabalhadores (as) em educação da escola Municipal Lóide Bonfim de Andrade;

Aos trabalhadores (as) em educação da escola Municipal Neil Fioravanti – CAIC.

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 52).

RESUMO

Professores e bibliotecários são fundamentais na formação do leitor literário, desde que desenvolvam atividades significativas que aproximem o estudante do livro. Nesta pesquisa, analisamos três obras que compõem o acervo de 2011, do Programa Nacional Biblioteca da Escola, com o objetivo de constatarmos em que medida a ficção dialoga com a realidade brasileira, dando destaque às relações entre a literatura infantojuvenil e a escola. Para isso, delimitamos um *corpus* com representações de mediadores e práticas de leitura literária. Dentre as obras selecionadas, *A metamorfose do Lívio* (2009), de autoria de Liana Leão, *O investigador de sótãos* (2009), de Emerson Machado e *Bárbara debaixo da chuva* (2009), de Nilma Lacerda. A investigação centra-se na área de Leitura e formação de leitores, adotando o procedimento sugerido pela História de Leitura (CHARTIER, 2001; 2010 e LAJOLO; ZILBERMAN, 1996), que visa à desconstrução do paradigma canônico, subjacente a um prisma ideológico, cultural e social, que considera a historicidade do leitor no processo interpretativo da leitura. A análise do *corpus* mostra que grande parte das mediações presentes nas narrativas analisadas traz uma abordagem progressista que ultrapassa a tradição, ainda tão presente no contexto escolar contemporâneo. Ao lado disso, destacamos que a mediação enquanto prática cultural ocorre em vários espaços sociais, sob a influência de diversos sujeitos. Nossos resultados indicam que as obras ficcionais apresentam um viés crítico que oportunizam aos leitores a possibilidade de conhecer uma visão ressignificada da realidade e, ainda apontam para a necessidade da implantação de uma política pública nacional que forme mediadores de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); Mediadores; Mediação literária; Práticas de leitura.

ABSTRACT

Teachers and librarians are critical in shaping the literary reader, since they develop significant activities that approach the student book. In this research, we analyzed three works that make up the collection of 2011, the National School Library Program, aiming to realize to what extent the fiction converses with the Brazilian reality, giving prominence to the relations between children's literature and school. To that, been able to pinpoint a corpus with representations of mediators and literary reading practices. Among the selected works, *A metamorfose do Lívio* [*The metamorphosis of Livy,* 2009], written by Liana Leão, *O investigador de sótãos* [*The investigator of attics*, 2009], Emerson Machado and *Bárbara debaixo da chuva* [*Barbara in the rain*, 2009], Nilma Lacerda. The investigation focuses on reading area and formation of readers, adopting the procedure suggested by the History of reading (CHARTIER, 2001; and 2010 LAJOLO; ZILBERMAN, 1996), which aims to deconstruction of canonical paradigm that underlies an ideological Prism, cultural social and cultural, which considers the historicity of the reader in the interpretive process of reading. Corpus analysis shows that a large number of mediations in the narratives analyzed brings a progressive approach that goes beyond tradition, still so present in the school context. Beside that, we emphasize that mediation as cultural practice occurs in various social spaces, under the influence of various subjects. Our results indicate that the fictional works present a critical bias that create opportunities to readers the possibility to meet a ressignificada vision of reality and also point to the need for deployment of a national public policy graduate reading mediators.

KEYWORDS: National School Library Program (PNBE); Mediators; mediation; literary reading Practices.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ABRELIVROS – Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBL – Câmara Brasileira do Livro

CCNTP - Conto, crônica, novela, teatro, texto de tradição popular

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF – Índice Nacional de Analfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INL – Instituto Nacional do Livro

IPL – Instituto Pró-Livro

LTDA – Limitada

MDBE - Memória, diário, biografia, relatos de experiências

MEC – Ministério da Educação

OC - Obras clássicas da literatura universal

OECD – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAE – Programa de Acompanhamento Escolar

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNBP - Programa Nacional Biblioteca do Professor

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLL – Programa Nacional do Livro e da Leitura

PNSL – Programa Nacional Salas de Leitura

PRALER – Programa de Apoio à Leitura e Escrita

PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

TCLE – Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido

TCU – Tribunal de Contas da União

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Selo que acompanha as obras selecionadas pelo PNBE 2011 ..... p. 44

Figura 2: Ilustração para *O guarani*, capa ..... p. 47

Figura 3: Ilustração para *O guarani*, capa ..... p. 47

Figura 4: Ilustração para *Robinson Crusoé*, capa ..... p. 47

Figura 5: Ilustração para *Robinson Crusoé*, capa ..... p. 47

Figura 6: Ilustração para *A Metamorfose do Lívio*, capa ..... p. 111

Figura 7: Ilustração para *A Metamorfose do Lívio*, p. 3 ..... p. 112

Figura 8: Ilustração para *O investigador de sótãos*, capa ..... p. 118

Figura 9: Ilustração para *O investigador de sótãos*, p. 94 ..... p. 118

Figura 10: Ilustração para *O investigador de sótãos*, p. 36 ..... p. 119

Figura 11: Ilustração para *O investigador de sótãos*, p. 6 ..... p. 124

Figura 12: Ilustração para *O investigador de sótãos*, p. 88 ..... p. 125

Figura 13: Ilustração para *Bárbara debaixo da chuva*, capa ..... p. 128

Figura 14: Ilustração para *Bárbara debaixo da chuva*, p. 11 ..... p. 129

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1: Programas de incentivo à leitura anteriores ao PNBE ..... p. 35
Tabela 1: Programa Nacional Biblioteca da Escola: histórico do PNBE ..... p. 41-42
Tabela 2: Autores (as) das obras que compõem o acervo PNBE 2011 ..... p. 49
Tabela 3: Gêneros literários que compõem o acervo PNBE 2011 ..... p. 50
Tabela 4: Autora e autores mais recorrentes no PNBE 2011 ..... p. 50
Tabela 5: Dados estatísticos do PNBE ..... p. 57
Tabela 6: Atendimento ..... p. 58
Tabela 7: Resultados do Brasil no PISA ..... p. 66
Tabela 8: Evolução do indicador de alfabetismo funcional população de 15 a 64 anos (em %) ..... p. 67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ..... p. 15

CAPÍTULO 1: LEITURA, LITERATURA INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA ..... p. 24
1.1 Leitura e literatura infantil: um breve histórico que antecede as políticas públicas de leitura no Brasil ..... p. 24
1.2 Programas de leitura no Brasil ..... p. 29
1.3 Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE ..... p. 36
1.3.1 PNBE: as edições do programa ..... p. 40
1.3.2 PNBE 2011 ..... p. 43
1.3.2.1 Das obras ..... p. 44
1.3.2.2 Da composição dos acervos ..... p. 49
1.3.2.3 Dos procedimentos ..... p. 53
1.3.2.4 Critérios de avaliação e seleção ..... p. 53
1.3.2.5 Critérios de atendimento ..... p. 57
1.4 Algumas considerações ..... p. 58

CAPÍTULO 2: AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS: UM QUADRO DE REFERÊNCIA SOBRE A LEITURA NO BRASIL ..... p. 61
2.1Principais resultados das pesquisas de avaliação da leitura ..... p. 61
2.1.1 Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* ..... p. 70
2.1.2 Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil:* estatísticas de 2011 que retratam uma realidade ..... p. 74
2.1.2.1 O perfil dos leitores ..... p. 74
2.1.2.2 Mediadores ..... p. 75
2.1.2.3 Práticas de Leitura ..... p. 78
2.1.2.4 Acesso a livros ..... p. 80
2.1.2.5 Locais de leitura ..... p. 81
2.2 Avaliações sobre políticas públicas de leitura: os mediadores do livro em evidência ..... p. 83
2.3 Algumas considerações ..... p. 88

CAPÍTULO 3: MEDIADORES E A FORMAÇÃO DE LEITORES ..... p. 92
3.1 A formação de mediadores de leitura ..... p. 92
3.2 O papel dos mediadores de leitura: relações dialógicas e problematizadoras ..... p. 97
3.3 O direito às escolhas literárias ..... p. 100
3.4. Espaços de leitura: mediadores em ação ..... p. 106
3.5 A representação de mediadores de leitura e práticas de leitura ..... p. 109
3.5.1 *A metamorfose do Lívio* (2009): mediadora professora ..... p. 110
3.5.2 *O investigador de sótãos* (2009): mediadores homem idoso e criança ..... p. 117
3.5.3 *Bárbara debaixo da chuva* (2009): mediadora criança ..... p. 128

CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... p. 136

REFERÊNCIAS ..... p. 141
Obras gerais ..... p. 141
Corpus ..... p. 149

ANEXOS ..... p. 150

INTRODUÇÃO

> É preciso que a literatura tenha seu lugar na escola qualquer que seja a idade das crianças, se se quer formar futuros leitores (CHARTIER, 2005, p. 128).

A presença de acervos literários no contexto escolar se mostra essencial para o convívio dos estudantes com a leitura e livros. Dessa forma, faz-se necessária uma política concreta e douradora para a consolidação de bibliotecas escolares, por meio do envio de livros para as instituições educacionais públicas, com o objetivo de oportunizar o acesso. Com efeito, o envio sistemático de obras, para a criação e ampliação dos acervos das bibliotecas públicas e/ou salas de aula, está sendo cumprida por meio Programa Nacional Biblioteca da Escola que, desde 1998, distribui obras às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal.

Nesse sentido, ao longo dos últimos anos, vem sendo suprida a necessidade de constituir acervos literários para serem disponibilizados aos estudantes. Para isso, é feita a seleção dos títulos, por uma equipe, de forma que atenda aos critérios dispostos em um edital de seleção do Programa, publicado anualmente. Uma vez selecionados é divulgada a lista de obras, que são posteriormente encaminhadas às instituições públicas para serem popularizadas.

Em vista disso, consideramos que o PNBE é fundamental no contexto brasileiro, pelo fato de oportunizar o acesso à leitura literária a milhares de estudantes das instituições públicas. Nesses termos, a escola é um espaço primordial que deveria possibilitar aos alunos o contato com uma grande diversidade de obras, principalmente em se tratando dos segmentos sociais que tradicionalmente viveram a margem do acesso, já que têm dificuldades de ordem econômica, para a inserção da leitura na vida cotidiana.

Dada a importância do Programa, entendemos que se trata de uma política pública de leitura, de acordo com os dizeres de Osmar Fávero (1987, p. 67). Para ele, pode-se dar a categoria de política aos Programas do Ministério da Educação "pela sua abrangência, ou pela importância dos seus objetivos podem ser assim considerados". Nessas condições, o Programa Nacional Biblioteca da Escola é uma política voltada para as populações carentes economicamente, que tem recursos alocados anualmente, é contínuo por ter um caráter permanente, muito bem estruturado como um todo e referido a direitos da cidadania.

Diante disso, e por termos conhecimento que a grande maioria dos estudantes que frequentam as instituições públicas têm o primeiro contato com obras literárias nesse espaço, reconhecemos que a política pública de incentivo à leitura é imprescindível. Fazemos tais afirmações, pela vivência no dia a dia do cotidiano escolar, porque além de pesquisadora do Programa de Mestrado em Letras, área de concentração Literatura e Práticas Culturais, pela Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, sou professora da educação básica, na rede pública municipal de Dourados-MS. Leciono na educação infantil, desde o ano de 2000 e nos anos finais do ensino fundamental, a partir de 2003, a disciplina de Língua Inglesa. Dessa forma, é possível observar na prática a importância do PNBE, tanto para as crianças como para os jovens, que são beneficiados pelo Programa.

A partir das considerações relativas ao PNBE, cuja relevância instigou sua investigação, traçamos o caminho percorrido até o Mestrado. Cabe esclarecermos, inicialmente que o contato com o acervo do Programa em questão se deu por volta de 2009, período esse que eu era cedida para lecionar no Programa de Acompanhamento Escolar – PAE, na escola municipal Neil Fioravanti, que atendia no contraturno, crianças do 2º e 3º ano do ensino fundamental, com dificuldades de aprendizagem. Em vista disso, mensalmente a coordenadora Clair Moron, da equipe de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Dourados-SEMED, ofertava formação continuada, objetivando orientar o trabalho de alfabetização articulado entre teorias e metodologias. Durante a formação, também eram criados espaços de reflexão sobre a leitura literária diária, em sala de aula, com obras que integravam o acervo do PNBE, a elaboração de atividades como a sequência didática para se trabalhar alguns gêneros literários, como os contos de Ziraldo, que foi uma das mais significativas, pois oportunizou o conhecimento do PNBE e de obras que integraram os acervos distribuídos.

Outra formação continuada, ofertada pela SEMED em 2010, contava com a parceria do Ministério da Educação, sob a tutoria da mesma coordenadora. Trata-se do curso *Pró-Letramento*, que todas as professoras e coordenadoras do PAE tinham que obrigatoriamente participar, também permitiu uma aproximação com os títulos do acervo. A formação tinha como objetivo central trabalhar concepções e o ensino prático da alfabetização e letramento de crianças do 1º ao 3º ano, mas ressaltava a importância da leitura literária, a utilização, organização e possibilidades de uso da biblioteca escolar e sala de leitura.

Tais formações impulsionaram e oportunizaram o conhecimento do acervo PNBE, também pelo fato de a coordenadora do curso fazer leitura fruição, no início de toda formação, de algumas das obras que faziam parte do acervo, com o intuito de ser modelo para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. A partir daí, passei a frequentar constantemente a biblioteca para conhecer e manusear os livros, para possibilitar o contato dos alunos com as obras presentes nesse espaço, bem como proporcionar momentos de leitura individual e compartilhada, de incentivo ao empréstimo de livros e de contação de histórias.

No entanto, na observação da realidade cotidiana escolar, verifiquei que pouco uso era feito do acervo PNBE, até mesmo por certo desconhecimento de grande parte dos professores, o que refletia em restritas práticas de leitura que eram desenvolvidas e quando eram vinham acompanhadas de cobrança da leitura, com a obrigatoriedade de ser avaliada, ou feita para ser demonstrada, ao exigir que o aluno comprovasse se realmente leu. As atividades, já presenciadas na biblioteca da escola pública que leciono, foram desenvolvidas inclusive por estagiárias que estavam em processo de formação inicial, em uma das universidades públicas da cidade.

Essas constatações me levavam a refletir sobre minhas práticas e instigaram a querer compreender melhor qual o papel do mediador de leitura a ser desempenhado pelos professores e bibliotecários e quais as práticas de leitura possíveis de serem trabalhadas, até mesmo com o objetivo de confrontar prática com a teoria, que precisam estar muito bem articuladas. Nesse sentido, é importante pontuar que durante o processo de formação inicial na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, que cursei em Dourados, de 2000 a 2004, não havia na estrutura curricular a disciplina Literatura e ensino, o que repercutiu em uma defasagem tanto conceitual como didática.

Dessa forma, a intenção de pesquisar o PNBE e as possíveis práticas de leitura nasce do interesse de aperfeiçoar meu trabalho, de avaliar os materiais que estão sendo recebidos e de divulgar o Programa estatal, tanto no interior das escolas, como a nível municipal, por meio de formação continuada e com a promoção de debates, para assim contribuir com a construção de um país de leitores.

Parte deste trabalho pretendido, já está sendo desenvolvido por meio do Programa PROLER, no qual participo como membro integrante do Comitê de Dourados. No primeiro semestre de 2013 foi ofertado um curso, sob o título “Formação de Mediadores de Leitura”, aos professores da rede pública estadual e municipal e a alunos do curso de Letras das

universidades públicas da cidade, com uma carga horária total de 40 horas. Em 2014 foi proposta uma segunda edição, sob a coordenação da professora Célia Regina Delácio Fernandes, coordenadora do Comitê PROLER Dourados-MS, no qual também sou uma das mediadoras das oficinas. Além disso, desenvolvi em 2013 um projeto de leitura como voluntária, com crianças do 1º ano do ensino fundamental, em uma das escolas públicas que sou lotada. Também participo do grupo de estudo e debate Trilhas e do grupo de pesquisa do Centro de Estudos em Ensino, Leitura, Literatura e Escrita – CEELLE, certificado pelo CNPq e liderado pela professora Célia Regina Delácio Fernandes, nos quais compartilho os conhecimentos vivenciados e obtidos por meio da pesquisa e sempre que há parcerias com o Comitê ou atividades desenvolvidas por ele, eventos da universidade, participo efetivamente para divulgar o PNBE.

Como vemos, por essas considerações, a pesquisa partiu de um interesse pessoal e profissional. Posteriormente, esse interesse se aguçou por ter cursado a disciplina Literatura e ensino, como aluna especial, do Mestrado em Letras na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, no ano de 2011, sob a responsabilidade da professora Célia Regina Delácio Fernandes. A disciplina oportunizou a escrita de um artigo intitulado "Limites no acervo PNBE 2010", que foi enriquecedor para a compreensão do Programa vigente e para a confirmação que eu estava no caminho certo.

No ano de 2012, com o pré-projeto esboçado me matriculei como aluna regular no Mestrado em Letras Literatura. A intenção era investigar o acervo 2012, em função da dificuldade de encontrar o acervo completo de anos anteriores, pois vivenciava no cotidiano das bibliotecas escolares um número cada vez mais reduzido de livros, pela falta de controle no empréstimo. Todavia, como definimos o recorte do *corpus* com o tema da representação de mediadores, chegamos ao consenso de trabalhar com as obras de 2011, destinadas aos anos finais do ensino fundamental, por haver mais elementos para serem analisados, haja vista que, em 2012, foram contempladas as etapas educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com títulos para serem disponibilizados nas prateleiras das bibliotecas escolares.

O mapeamento dessas obras nas escolas de Dourados/MS foi um desafio, mas conseguimos encontrar quase todos os títulos nas duas bibliotecas das escolas em que leciono. Os livros estavam dispostos nas prateleiras das bibliotecas e em baús, o que facilitou o acesso ao acervo. No entanto, tivemos dificuldades em relação a algumas obras que não foram encontradas nas primeiras visitas, já que as bibliotecas não dispõem de um programa

sistematizado de controle de empréstimos e de organização do acervo. Apesar disso, insistimos na procura e conseguimos localizar nas mesmas bibliotecas boa parte daqueles que ainda faltavam, pois os alunos que haviam feito o empréstimo de alguns dos livros fizeram a devolução. As obras que não conseguimos localizar não atendiam nosso pré-requisito de seleção, por serem do gênero histórias em quadrinhos e poema.

Outro desafio foi a leitura das obras para delimitar o *corpus*, no total eram 149 livros, dentre eles, 35 traziam representações de mediadores. A partir daí, percebemos a necessidade de delimitar, mais as obras escolhidas. Os critérios definidos por nós para a análise foram outros três: primeiro, o gênero narrativa; segundo, obras nacionais do século XXI, porque nosso estudo visa estabelecer um diálogo entre os mediadores e as práticas de leitura ficcionais com a realidade brasileira contemporânea; e o terceiro, obras que traziam a imagem visual dos mediadores de leitura, com o intuito de demonstrar como são apresentadas as representações pelas imagens. Nesse conjunto, selecionamos três livros que atendiam os critérios de delimitação, sendo eles: *A metamorfose do Lívio* (2009), de autoria de Liana Leão, *O investigador de sótãos* (2009), de Emerson Machado e *Bárbara debaixo da chuva* (2009), de Nilma Lacerda.

Para a análise das obras que apresentam a figura do mediador e as práticas de leitura, partimos do levantamento de questões, pretendendo buscar respostas em relação aos seguintes questionamentos: quem são os mediadores da leitura? como eles são representados? qual é a construção da identidade? quais são os espaços de leitura? quais as práticas de leitura? como se dá a mediação literária? No que se refere à representação de mediadores, a análise será norteada por questões de gênero, etnia e atuação geográfica, classe, sexualidade, ao lado da posição política e ideológica assumida.

A perspectiva teórica adotada é a História da Leitura (CHARTIER, 1990; 1996 e LAJOLO; ZILBERMAN, 1996). A partir desta, levamos em conta o conteúdo expresso por meio da linguagem escrita para a produção de sentido, assim investigamos quem são os personagens representados, da mesma forma se acenam para rupturas, em relação ao modelo social vigente ou se agem de acordo com as normas sociais estabelecidas. Ao lado disso, estudamos a maneira como se dá a mediação literária, ou seja, se converge ou não para uma prática democrática e inovadora.

Pesquisar a política de leitura implantada no Brasil, a partir dos anos 1980, em especial o Programa Nacional Biblioteca da Escola, por meio de suas edições e das obras que

trazem a representação de mediadores, visa à produção do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, o acompanhamento do Programa, como forma de controle social cidadão. Nesse sentido, o intuito é o de contribuir com a orientação e melhorias, segundo os impasses que os resultados revelarem como possíveis ações efetivas que venham beneficiar, principalmente os setores populacionais que dependem do Programa.

Vale ressaltarmos que este estudo não tem a intenção de julgar a melhor ou pior forma de implementação do Programa, ou ainda, apenas um meio de fazermos a crítica pela crítica, mas de provocarmos a abertura de um espaço de diálogo, ao indicarmos as lacunas e possibilidades alternativas que possam contribuir para os debates sobre os avanços que se fazem necessários, por estarmos comprometidas com os interesses voltados para a formação do leitor literário das escolas públicas.

Antes de iniciarmos este trabalho, averiguamos no banco de dados da CAPES[1], o que já foi pesquisado na área, pelas universidades públicas brasileiras, sobre o PNBE, relacionado a mediadores de leitura e práticas de leitura literária. Ao acessar o *site* para localizarmos os estudos já desenvolvidos, constatamos que não havia nenhuma pesquisa relacionada ao nosso estudo, apenas encontramos, em sua grande maioria, do campo educacional, da ciência da informação, sociais e humanas, enfermagem, sobre mediadores e/ou modos de leitura, mas

[1] Da área da educação: Ana Lúcia Guedes Pinto. *Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial* (2008); Mariana Revoredo. *Mediadores de leitura*: a participação da família na formação de leitores: um estudo de caso em Presidente Prudente/SP (2011); Denise Alexandre Perin. *Mediadores e espaços de leitura*: a prática em escolas municipais de Presidente Prudente (2011); Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto ; Elieuza Aparecida de Lima. *A hora do conto no processo de aprendizagem da leitura e escrita* (2011);Silvia Roberta da Mota Rocha ; Jussara Guimarães Alves ; Hellen Samara Farias das Neves. *Indivíduos com deficiência e mediação em leitura*: reconstruindo identidades (2011); Madalena da Conceição Pinheiro Teixeira Dias. *Motivação para a leitura – alunos de uma turma PIEF como mediadores de leitura* (2012).
Da área de ciência da informação: Lidia Eugenia Cavalcante ; Alessandro Rasteli. *A competência em informação e o bibliotecário mediador de leitura em biblioteca pública* (2013).
Da área de enfermagem: Carina Ceribelli; Lucila Castanheira Nascimento; Soraya Maria Romano Pacífico; Regina Aparecida Garcia de Lima. *A mediação de leitura como recurso de comunicação com crianças hospitalizadas* (2009). Lívia Rodrigues Mendes; Priscilla Valladares Broca; Márcia de Assunção Ferreira. *A leitura mediada como estratégia de cuidado lúdico*: contribuição ao campo da enfermagem fundamental (2009).

nenhuma pesquisa da área de Letras e que tratasse do Programa Nacional Biblioteca da Escola.

A nosso ver, tal constatação demonstra a relevância e a originalidade desta pesquisa ao se trabalhar com o estudo do acervo PNBE 2011, tendo como foco mediadores e práticas de leitura. Com efeito, mapearmos e analisarmos algumas das obras escolhidas é também fundamental para entendermos o que foi levado em consideração pelo governo federal e pelas instâncias de legitimação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos procedimentos metodológicos que podem ser descritos em etapas: a primeira contou com a pesquisa teórica, que consistiu no estudo e fichamento bibliográfico pertinente ao tema pesquisado, valendo-se das contribuições de pesquisadores que têm desenvolvido estudos importantes na área da história da leitura, do ensino da literatura e da formação de leitores, tais como: Roger Chartier, Antonio Candido,Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Rildo Cosson, Célia Regina Delácio Fernandes, entre outros pesquisadores; a segunda foi o estudo documental, mediante a verificação e análise do edital publicado pelo Ministério da Educação, que trata dos critérios de avaliação e seleção de obras de literatura que foram distribuídas às escolas públicas, pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, no ano de 2011; na terceira realizamos o levantamento das obras e autores selecionados para compra e distribuição, os gêneros presentes na composição do acervo; a quarta etapa versou para a pesquisa investigativa, que contou com a localização do acervo nas escolas públicas municipais da cidade de Dourados-MS; a quinta no fichamento e análise das obras nacionais que apresentavam representações de mediadores, para seguirmos com a análise dos dados e a problematização. Ao concluirmos as cinco etapas da pesquisa, realizamos a organização e elaboração da dissertação em três capítulos.

No capítulo 1, “Leitura, literatura infantil e políticas públicas de leitura”, procuramos situar a origem histórica da literatura destinada aos pequenos e a necessidade da criação de políticas públicas de leitura no Brasil. Também realizamos um levantamento dos Programas implantados no Brasil, extintos e vigentes, dando ênfase ao Programa Nacional Biblioteca da Escola, desde a sua primeira edição. Por fim, investigamos os critérios de avaliação e seleção do PNBE 2011, as obras selecionadas, os procedimentos definidos para a composição dos acervos e os critérios de atendimento.

No segundo capítulo, “Avaliação das políticas de leitura: um quadro de referência sobre a leitura no Brasil” discutimos a formação de leitores e a política de seleção e distribuição de livros. Ao lado disso, elencamos uma problemática existente: a falta de conhecimento teórico-metodológico por parte dos professores e bibliotecários para atuarem como verdadeiros mediadores de leitura, ao utilizarem o acervo em estudo. Para fundamentar nossos questionamentos, apresentamos estudos e pesquisas sobre o desempenho dos brasileiros na leitura, dando destaque para a terceira versão da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2011), que apresenta estatísticas sobre o perfil de leitores, mediadores, práticas de leitura e espaços de leitura. Por fim, destacamos dados referentes às avaliações sobre duas políticas públicas de leitura implantadas no Brasil.

No capítulo 3, “Mediadores e a formação de leitores”, dialogamos sobre a necessidade da criação de um projeto político de formação continuada, pautada na concepção de mediação desenvolvida por Vygotsky, tendo como público alvo professores e bibliotecários. Debatemos ainda, qual é o papel a ser desempenhado pelos mediadores de leitura, junto aos alunos, de forma que promova o diálogo e a garantia das escolhas literárias por parte dos estudantes. Por último, analisamos as representações de mediadores, práticas e espaços de leitura, presentes em três obras que integraram o acervo PNBE 2011, verificando em que medida a ficção dialoga com a realidade.

Nas “Considerações Finais”, destacamos pontos de reflexão assinalados nos capítulos anteriores, que nos permitem afirmar que a instituição educacional é o principal espaço responsável pela formação e desenvolvimento de leitores. Para isso, há que se criada uma política em âmbito nacional, que forme mediadores de leitura, afim de que os alunos tenham acesso às obras enviadas pelo PNBE, por meio de atividades significativas que visem a formação do leitor literário e sua emancipação pessoal.

Concluímos que as produções brasileiras analisadas oportunizam ao leitor prazer e conhecimento, consistindo em um verdadeiro aprendizado cultural, que favorece a descoberta de sentidos em diversas e variadas frentes de entendimento e de reflexão. A nosso ver, a leitura das obras pode significar a construção do indivíduo capaz de compreender-se e compreender os textos do mundo, para nele melhor se situar e interagir, contribuindo para sua participação social.

Salientamos, ainda, que a pesquisa objetivou uma avaliação do que deu certo e o que pode ser aperfeiçoado, de maneira que contribua para identificar ações efetivas no fomento à

leitura e o acesso ao livro, com o objetivo de traçar novos caminhos para construir e melhorar o Programa de leitura brasileiro, e, assim, consequentemente avançar na construção de um país de leitores.

1. LEITURA, LITERATURA INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA

1.1 Leitura e literatura infantil: um breve histórico que antecede as políticas públicas de leitura no Brasil

> [...] a literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que têm servido a multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo e se comprometendo com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem (ZILBERMAN, 2003, p. 23).

A epígrafe ilustra nossa reflexão inicial a respeito do percurso histórico da literatura infantil, que passou a ser vista como um dos artifícios a serem utilizados fora e dentro do contexto das instituições de ensino, em substituição ao adulto, quando as crianças estão autorizadas a não se manterem atentas sob as ordens do mesmo, podendo desfrutar da fantasia e do lazer, porém influenciadas por uma visão moralizante.

Para entendermos a função histórica dada à literatura infantil, faz-se necessário recorrer a fatores históricos e sociais ocorridos no século XVII, que decretaram o surgimento da Literatura Infantil, inicialmente no continente Europeu e depois no Brasil. Segundo Zilberman (1987, p. 5), "na Europa o final do século XVII é marcado por profundas transformações no âmbito social, econômico e artístico, devido à ocorrência de um processo de mudanças que principiou no final da Idade Média e início da Idade Moderna", com a ascensão da classe burguesa na sociedade europeia em substituição à estrutura feudal.

Parafraseando Zilberman (1983), com a conquista do poder político, no século XVIII, por parte da burguesia, iniciou-se a imposição de seus valores e sua cultura, que não coincidiam com os da aristocracia. No período descrito, modificou-se socialmente a visão das relações familiares, por meio da manifestação de liberdade para as crianças e mulheres, que culminaram em uma parceria interna que findou o poder hierárquico paterno e na ênfase aos laços afetivos, cujo objetivo era o de proporcionar um interesse especial pela criança[2].

Márcia Cabral da Silva (2010, p. 23) enriquece a compreensão relacionada à historicidade da noção de infância, ao descrever a mudança da concepção infantil. No cenário exposto, a criança passou a ser considerada "miniatura do adulto, criatura ingênua e desprotegida, entidade do 'vir a ser'; em outras palavras, trata-se da herança inestimável do projeto burguês de perpetuação", o que acarretou uma separação da criança do mundo adulto.

[2] De acordo com Ariès (1987, p. 156): "na sociedade medieval, [...] o sentimento da infância não existia – que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto [...]".

Como forma de garantir esse novo lugar à criança na sociedade moderna, foi concedido a ela um *status* infantil, ao promovê-la como um dos eixos em torno da qual a burguesia se organizava, com lugar de destaque no meio social, para a consolidação de uma nova reorganização urbana.

Para a propagação da ideologia, da nova classe que se fazia emergir "faz-se necessário o surgimento concomitante de instituições e produtos culturais que não apenas divulgassem estas novas proposições, mas que igualmente condicionassem a criança ao novo papel a ser desempenhado" (ZILBERMAN, 1983, p. 19).

A escola passou a ser a segunda instituição, depois da família, a colaborar para solidificação política e ideológica da burguesia, postulando a fragilidade e o despreparo dos pequenos, sendo necessário equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo, sob uma ótica da classe mais abastada, que tinha como objetivo a todo custo manter o seu poder. Dessa forma, a escola qualificou-se como um espaço de mediação entre a criança e a sociedade, sendo uma complementar a outra.

Nesse sentido, as instituições de ensino tornam-se responsáveis por propagar a nova imagem de infância com objetivos bem específicos, e de acordo com Zilberman (2003, p. 21), "a escola tem nesse processo uma atuação preponderante, assumindo um duplo papel – o de introduzir a criança na vida adulta, mas ao mesmo tempo, o de protegê-la contra as agressões do mundo exterior". Nessa concepção de escola impera as normas e os valores da classe dominante, que devem ser transmitidos às crianças sem qualquer questionamento, como forma de manter a ideologia burguesa que a sustenta e consequentemente que garante o funcionamento do estado e da sociedade.

Corroborando com a nossa discussão, ressaltamos o estudo de Ariès (1981, p. 165), que aborda aspectos da história da educação, como, por exemplo, a mudança do sentimento da infância na sociedade, os quais refletiram no surgimento da escola entendida como "um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos". Segundo esse modelo, a organização escolar é um espaço controlável devido à necessidade de formação e manutenção de um contingente disponível e servil para o futuro.

Com a ênfase dada à escola, surge, também, a necessidade de produtos culturais, cuja missão é a de reproduzir o mundo adulto, pela veiculação de conceitos e padrões

comportamentais que estivessem de acordo com os valores sociais prediletos da classe dominante. Zilberman (1983, p. 20) complementa que "a literatura infantil transformou-se num instrumento que, aliado à pedagogia nascente, procurou converter cada menino num ente modelar e útil ao funcionamento da engrenagem social", valendo-se do moralismo, segundo um modelo educativo a ser seguido sob a influência do cristianismo que procurava direcionar o foco para a catequização popular.

Dentro desse paradigma, encontra-se a importância da leitura e da escola, que passaram a ser os principais meios de difusão dos valores burgueses. Para isso, estes pregavam a necessidade da leitura e da educação principalmente às camadas menos favorecidas. Dessa forma, a leitura passou a ser incentivada por meio da aquisição de livros com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura, inculcou-se a falsa ideia de que a frequência à escola é o único meio para a ascensão social, segundo o qual a posse dos mecanismos de leitura e redação seria condição de uma bem sucedida mudança na sociedade.

É nesse contexto que surge a literatura infantil na Europa, seu aparecimento decorre da ascensão da família burguesa, do novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola, vinculada a aspectos particulares da estrutura social urbana de classe média, não sendo necessariamente industrializada. Por sua vez, seu aparecimento se deu antes de tudo pela sua associação com a pedagogia, já que as histórias eram elaboradas e divulgadas em função da necessidade de ensinamentos a serem transmitidos à criança, conforme a visão adulta de mundo (ZILBERMAN, 1987, p.15-22).

Tem-se então, desde o começo a criança, que foi colocada no centro da atenção da família e da comunidade, de modo a preparar as novas gerações para a sociedade letrada e competitiva que se instalava. Nessa trajetória, delineia-se a literatura infantil, comprometida com a educação em detrimento da arte, sendo este o principal motivo que decretou seu nascimento (EVANGELISTA, 1999, p.240-243).

Segundo a visão pedagógica, cujo principal intuito é buscar a reafirmação das crenças e costumes que a sociedade adulta quer legar à infância, a criança é vista como um adulto em miniatura que só se desenvolveria ao longo de um período de maturação tendo que se enquadrar de forma passiva na sociedade, conforme regras postuladas pela classe dominante, como a obediência, ou simplesmente como instrumento de uma possível expansão do domínio linguístico. A literatura passou a ser, assim, um instrumento que favorecia os meios necessários a fim de que a missão fosse cumprida, tornando-se didática a partir do

pensamento adulto numa perspectiva do racional (adulto) para o irracional (criança) (CADERMATORI, 1987, p. 32-41).

No Brasil, a história da literatura destinada à infância inicia-se entre os séculos XIX e XX, quando o Brasil passava por inúmeras transformações como, por exemplo, a mudança da forma de governo, que passou a ser República, em substituição à Monarquia. Tal fato teve como principal característica o fortalecimento das camadas médias e o crescimento urbano, pois era na cidade que residiam e se expandiam os novos grupos sociais, que eram vinculados à indústria, ao comércio e às finanças, sendo um dos fatores que proporcionaram a legitimação da imagem que o Brasil ambicionava nesse período que era o de modernização (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 25-36).

A visão modernista tinha interesses bem definidos, que consistia no desenvolvimento do mercado interno, cuja necessidade era patrocinar uma política que favorecia as camadas médias, uma vez que estas consistiam-se em consumidoras virtuais da produção nacional.

Em vista disso, surgiu a necessidade de garantir uma nova mão de obra disponível, mas também devido à crescente transformação de uma sociedade rural em urbana. Dessa forma, a literatura começou a ter um papel fundamental na difusão da visão de um novo modelo social burguês que começava a se impor, cujo intuito era o de preparar a infância para ser o amanhã deste país. Para tanto, ocorreu a adesão maciça nas escolas de livros infantis, por ser um espaço em que se encontravam os leitores-consumidores visados pelo projeto (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 18-23).

Outro fator determinante para o surgimento do gênero literário se deve ao fato de que no país existia um grande número de analfabetos. Parafraseando Lajolo e Zilberman (1985) uma das primeiras iniciativas para superar a situação grave se deu, como afirmam, com o surgimento da literatura infantil no Brasil, devido a constatação da existência de uma elevada taxa de analfabetismo ocasionada pelo reduzido poder aquisitivo das camadas menos favorecidas e da falta de políticas públicas culturais por parte do governo, que não proporcionava ao povo acesso ao livro em bibliotecas e escolas, como forma de desenvolver o gosto pela leitura. Na tentativa de superar a baixa qualificação que impedia o desenvolvimento do país, houve a necessidade de incentivar a leitura como forma de reverter o quadro do *déficit* de leitura.

Os primeiros textos infantis de que se tem notícia no Brasil foram marcados por publicações esporádicas antes da fase republicana. Em linhas gerais, tratavam-se de traduções

e adaptações de histórias européias, mais especificamente contos de fadas que circulavam muitas vezes em edições portuguesas e se distanciavam bastante da língua materna dos leitores brasileiros. Esta distância entre a realidade linguística das crianças e os textos infantis fez emergir a necessidade de se criar uma literatura infantil brasileira, o que impulsionou programas de nacionalização do acervo literário europeu para crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 40-45).

Nos anos em que se sucederam o período republicano do século XIX, a noção de pátria e o estímulo ao patriotismo fazem parte da campanha pela modernização social. Consequentemente, este tipo de temática passa a se tornar presente nos textos literários destinados à infância, abrangendo lições de civismo e brasilidade, utilizando como recurso heróis brasileiros e a exaltação da natureza (ufanismo), sublinhando seus aspectos de riqueza e beleza.

As mudanças ocorridas na literatura infantil não foram somente no plano temático, mas se manifestaram também ao nível da linguagem, mais precisamente no final do século XIX, em que se passou a ter uma grande preocupação com a correção da linguagem nas produções literárias, o que impedia a representação "realista" de personagens infantis.

No início do século XX, o tom romântico e regionalista que fora adotado antes cede lugar a uma nova tendência literária, que passou a ter uma postura crítica, atacando a passividade que representava a vida rural, sendo esta agora vista como um retrocesso e dependência para os modernistas. Em vista disso, ocorreram mudanças no plano artístico e temático das obras infantis, no âmbito da linguagem, tornando-se experimental e renovadora, não impedindo a aproximação ao coloquial. Segundo Lajolo e Zilberman (1985, p. 52), "a atualização possibilita a equivalência com as inovadoras estéticas européias contemporâneas e a incorporação dos diferentes níveis da fala, característicos, sobretudo dos grupos urbanos resultantes da nova composição social e urbana".

A partir deste prisma, os textos passaram a ser baseados na valorização dos novos grupos urbanos que emergiram nesse período. Os modernistas recorreram ao folclore e as tradições orais do povo, especialmente de procedência indígena e africana, uma vez que este tipo de manifestação representava a primitividade e a pureza intocada, apresentando o homem brasileiro ou os traços peculiares da raça.

Contudo, a difusão desse tipo de literatura nacionalista também objetivou atingir metas ideológicas, no que se refere à perpetuação do modelo social que se fazia presente. Nesse

sentido, apesar do novo componente crítico, voltado à reflexão sobre o presente, segundo uma visão pessimista da realidade, havia a presença do modelo educativo e bem comportado nos textos infantis.

Em 1921, período em que havia raros livros infantis e que imperavam traduções e adaptações num português castiço (língua culta de Portugal), Monteiro Lobato publica Narizinho Arrebitado e no mesmo período faz uma enquete a respeito do Saci, entidade mágica cuja popularidade o impressiona, vindo a reaparecer na sua segunda obra para a infância (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 50-60).

Com efeito, foi com a publicação das obras de Monteiro Lobato que se rompeu o círculo de dependência aos padrões literários originados da Europa, porque dentre outras, houve um aproveitamento da tradição folclórica brasileira que era deixada a margem de outras obras com inclinações somente pedagógicas. Lobato soube como ninguém, nas narrativas literárias, valorizar o ambiente local (meio rural) que era predominante na sua época e a utilizar personagens do folclore brasileiro (Iara, Saci), além de criar uma mitologia autônoma por meio dos personagens Pedrinho, Emília, Narizinho, Dona Benta, Tia Anastácia, Visconde.

Além disso, o escritor rompeu com a tradição literária destinada ao público infantil, por meio da renovação da linguagem dos heróis do passado, ao utilizar um vocabulário reduzido e a clareza de estilo, incorporando a oralidade, ao mesmo tempo, ignorando a "língua culta" e instaurando o coloquialismo em confronto aos padrões que o antecederam (DEBUS, 2004, p. 56-61).

Entretanto, mesmo com os avanços na produção literária brasileira, nesse período, ainda era amplo o *déficit* de leitura e a falta de acesso ao livro. A saída foi o desenvolvimento de políticas públicas de abrangência nacional, de incentivo à leitura no Brasil. As iniciativas foram por meio de Programas, a partir da década de 80, do século XX, que objetivaram a aquisição e a distribuição de livros às instituições educacionais públicas, mediante a criação e/ou ampliação do número de bibliotecas e do acervo escolar, que facilitasse o contato da comunidade escolar com livros e despertasse o interesse pela leitura.

1.2 Programas de leitura no Brasil

> [...] Dentro das características de um país como o nosso, em que parte da população depende de programas assistenciais para as condições básicas de sobrevivência, torna-se complicado o acesso a livros por parte dos excluídos (FERNANDES, 2007, p. 77).

A criação de políticas públicas de leitura no Brasil foi imprescindível para promover o contato da comunidade escolar com a leitura literária, principalmente por parte das camadas menos favorecidas, pois em uma sociedade de extrema desigualdade como o Brasil, "onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura" (CANDIDO, 2004, p. 9), um Programa nacional é fundamental para o acesso a livros.

Nesse sentido, não se pode desconsiderar que em muitos casos, crianças oriundas da classe trabalhadora têm contato com livros somente na escola, sendo, portanto, este um espaço social fundamental. Para a pesquisadora Célia Regina Delácio Fernandes (2007, p. 19), estudiosa da trajetória das políticas públicas de leitura implantadas no Brasil, os resultados das pesquisas analisadas mostram que "a baixa posse de livros, somada ao baixo poder aquisitivo da maioria dos leitores, oferece poucas alternativas de leitura dentro de casa". Ou seja, o acesso aos livros e à leitura é restrito, como bem cultural privilegiado, a limitada parcela da população.

Como forma de minimizar a problemática existente, durante os séculos XX e XXI, começou a se propagar no país reivindicações para a promoção da leitura, por meio de movimentos, campanhas e congressos, que partiram de movimentos sociais organizados, profissionais da área, especialistas, enfim, contou-se com o envolvimento da sociedade civil, para que surgissem ações governamentais efetivas, que oportunizassem o acesso a livros e à difusão da leitura, a fim de superar o baixo índice de leitores e o grande número de analfabetos no país, que comprometia a inserção do cidadão na sociedade letrada, seu posicionamento crítico perante a realidade social e o exercício da cidadania.

Como vemos, a existência de políticas públicas de leitura no Brasil foi resultado de uma luta árdua, envolvendo esforços significativos de amplos setores da população que lutaram pela democratização da leitura no país. Sob essa ótica, elas surgiram como uma intervenção comprometida com os interesses populares, como defende Pedro Demo (1987, p. 59), ao afirmar que "o crivo do Estado seria o exercido pelas políticas originadas da sociedade civil e que se formam tendo em vista o exercício da cidadania, que se postam frente ao Estado não o considerando um Estado tutelar, doador, assistencialista, compensatório", mas é o povo que coloca o que lhe convém, é o cidadão que controla o Estado.

As primeiras iniciativas durante o período descrito foram, inicialmente, sobretudo legislativas, por meio de projetos, leis, medidas e decretos, mas que não tinham efetividade na

prática. Somente a partir de 1980, foi criado o Programa Nacional Salas de Leitura – PNSL[3] via Resolução nº 14, de 26/07/1984, em um período em que altas taxas de analfabetismo compunham um quadro social grave no Brasil, assim como existia uma crise na competência de leitura de um número significativo de brasileiros.

O Programa consistia na distribuição de obras literárias às escolas públicas de 1º e 2º Graus, com o objetivo de "oferecer uma oportunidade alternativa ao trânsito do livro no circuito escolar através da criação de Salas de Leitura, para possibilitar o acesso à leitura da literatura infanto-juvenil, de jornais e de revistas" (FERNANDES, 2007, p. 44). Ou seja, foi uma iniciativa essencial para a propagação da leitura, já que permitiu a circulação de livros no meio educacional.

O PNSL ainda abrangia outros fins, segundo Cordeiro (2011), "além do material a ser enviado, o Programa também ofereceria treinamento aos professores para que pudessem trabalhar de forma criativa e atraente aos alunos. Nas escolas que não possuíssem bibliotecas, seriam criados espaços alternativos de leitura". Entretanto, a iniciativa do Programa contribuiu de forma limitada para a tentativa de superar a precária estrutura física existente nas escolas, que muitas vezes também não contavam com o espaço da biblioteca, mas que não poderia ser empecilho para o trabalho com a leitura e para a formação dos educadores trabalharem como mediadores de leitura.

Dentre as problemáticas existentes, a oferta de apenas um curso de formação continuada de 40 horas, destinada somente aos profissionais responsáveis pelas Salas de Leitura, que foram incumbidos de serem os multiplicadores no interior das instituições de ensino. No nosso entendimento, tal ação é uma medida paliativa, que não repercute na formação do verdadeiro mediador de leitura, que se faz mediante um processo de formação permanente e não de forma esporádica, ou seja, apenas em momentos pontuais, mas de forma contínua.

Outro agravante, segundo Fernandes (2007, p. 46), "a instabilidade relativa aos números de distribuição, somada à realidade de que a meta da universalização proposta não fora cumprida, revela que o PNSL não é de fato considerado prioridade governamental". Tal

[3] Para obter mais dados e informações referentes ao Programa Nacional Salas de leitura - PNSL, ver: FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EDUEL, 2007, p. 41-61.

constatação se deve principalmente a limitação de recursos destinados ao Programa na compra do livro literário.

Em 1988, o nome do Programa foi alterado para "Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares" com o objetivo de promover a criação de bibliotecas escolares ao firmar convênios entre as prefeituras municipais e o INL. Dentre as lacunas existentes, apontadas por Fernandes (2007, p. 46), a "alteração da clientela, priorizando a rede municipal de ensino, teve como consequência a exclusão das escolas estaduais, que só foram atendidas, em baixa escala, em 1989". Esta restrição no atendimento demonstra que a ação do Estado tinha uma aplicação reduzida de recursos públicos na aquisição de livros de literatura, que oportunizasse condições de acesso para toda a comunidade escolar.

O governo ainda investiu na criação de outros Programas voltados às práticas leitoras, como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER e o Programa Pró-Leitura, criados em 1992. O primeiro, presente em todo o país, por meio de seus Comitês, vem se firmando como presença política atuante, comprometida com a democratização do acesso à leitura, por meio de um projeto de valorização social da leitura e da escrita vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e ao MINC – Ministério da Cultura; o segundo Programa, já extinto, visava promover formação continuada teórica e prática para os mediadores[4] de leitura.

Destacamos outra iniciativa governamental em prol da leitura, o Programa Nacional Biblioteca do Professor - PNBP, que se iniciou em 1994 e encerrou sua vigência no ano de 1997. A execução do Programa foi com o intuito de formar acervos e mediadores de leitura, em decorrência das avaliações realizadas em relação ao PNSL como o *Informe FAE*, de 1986, cujo diagnóstico demonstrou que o professor era o principal responsável pelo insucesso do Programa, pelo fato de não apresentar competências necessárias para a formação do leitor das escolas públicas. Diante da constatação:

> [...] Somente em 1994, e como se a simples distribuição de livros e materiais de capacitação pudesse resolver por si a complexa problemática de formação do professor leitor, foi viabilizada a criação de uma biblioteca do professor com a implantação de um programa específico, cujo objetivo seria investir no aprimoramento dos docentes por meio da implantação de bibliotecas: o Programa Nacional Biblioteca do Professor – PNBP (FERNANDES, 2007, p. 51).

[4] No nosso trabalho, damos destaque para o professor e o bibliotecário, como os principais mediadores de leitura, no contexto das instituições educacionais. No entanto, a mediação pode ocorrer em diversos espaços sociais, realizada por inúmeros sujeitos. Para Petit (2008, p. 149) "esse mediador é com frequência um professor, um bibliotecário ou, às vezes, um livreiro, um assistente social ou um animador voluntário de alguma associação, um militante sindical ou político, até um amigo ou alguém com quem cruzamos".

A citação demonstra a necessidade de uma política pública que garanta formação inicial e continuada de qualidade aos professores, ultrapassando somente a distribuição de acervos. Esse direito consta no ordenamento legal *Constitucional Federal* de 88, que determina em seu inciso II, do artigo 206 "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim". Nesse sentido, o Estado deveria cumprir o seu papel, ao se responsabilizar pela formação dos educadores, de forma permanente, no entanto, isso vai depender da organização da sociedade e luta dada a potencialidade de mobilização.

Por outro lado, apesar de a formação continuada dos professores ser apontada como fator preponderante na constituição do educando enquanto leitor e que por esse motivo é a principal dificuldade a ser superada, na nossa concepção é fundamental ampliar essa discussão, já que ela não é a única solução do problema. Nesse sentido, é importante ressaltar que a problemática vem acompanhada de outros fatores, dentro de um contexto maior que compromete o trabalho do medidor com a leitura. Citamos alguns deles:

- a ausência de repertório dos professores, por terem uma história de leitura literária restrita;
- pouco tempo para estudo e pesquisa;
- salário incompatível com a profissão, obrigando o profissional a jornadas excessivas de trabalho;
- difícil acesso às escolas que leciona e lotação em mais de uma instituição, demandando tempo para o deslocamento, acarretando cansaço físico e mental, entre outros;
- ausência de políticas de acompanhamento permanente no trabalho com a leitura, ao dar suporte pedagógico, seja por parte da coordenação escolar, com formação na área e de equipes pedagógicas das Secretarias de Educação;
- ausência de políticas de formação continuada na área da literatura;
- envolvimento e comprometimento dos gestores com a formação de leitores;
- ausência de profissionais com formação na área de Biblioteconomia e Letras nas bibliotecas existentes;
- poucas iniciativas de cursos de extensão por parte das universidades públicas;
- dificuldades dos educadores participarem de cursos de formação continuada em serviço.

Em suma, a formação acompanhada de acervos específicos aos professores é de fundamental importância. No entanto, é também preciso que haja discussões ampliadas, ao colocar outra ordem de problemas, para termos um horizonte bem mais amplo e questionamentos mais profundos sobre a educação. Percebemos, assim, haver a necessidade de outros investimentos e políticas públicas específicas, se quisermos verdadeiramente mudar a situação atual. Damos ênfase, sobretudo, à valorização da carreira dos trabalhadores em educação no Brasil, que deve contar com mais financiamento público, para avançarmos na garantia de uma educação pública que forme leitores críticos e participativos.

Retomando os Programas de incentivo à leitura no Brasil, sejam eles vigentes ou já extintos, apresentamos no quadro abaixo, todos aqueles que antecederam o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, sobre o qual vamos tratar mais especificamente no próximo tópico:

Quadro 1- Programas de incentivo à leitura anteriores ao PNBE

PROGRAMA NACIONAL SALA DE LEITURA –PNSL	PROLER	O PRÓ-LEITURA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DO PROFESSOR
1984 a 1987	**1992**	**1992 a 1996**	**1994 a 1997**
Foi criado pela Fundação de Assistência ao Estudante–FAE e seu trabalho era compor, enviar acervos e repassar recurso para ambientar as salas de leitura. Foram distribuídos livros de literatura para os alunos e periódicos para alunos e professores. Era realizado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com universidades responsáveis pela capacitação dos professores.	Em vigência até os dias atuais, foi criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, e tem como objetivo possibilitar à comunidade em geral, em diversos segmentos da sociedade civil, o acesso a livros e a outros materiais de leitura. O MEC participava desse programa de forma indireta, com repasse de recursos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE.	Foi criado através de uma parceria entre o MEC e o governo francês. Pretendia atuar na formação de professores leitores para que eles pudessem facilitar a entrada de seus alunos no mundo da leitura e da escrita. Inserido no sistema educacional, o Pró-Leitura se propunha a articular os três níveis de ensino, envolvendo, em um mesmo programa, alunos e professores do Ensino Fundamental, os professores em formação e os pesquisadores. O programa aspirava estimular a prática leitora na escola pela criação, organização e movimentação das salas de leitura, cantinhos de leitura e bibliotecas escolares.	Criado com o objetivo de dar suporte para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, buscava desenvolver duas linhas de ação: a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e a produção e difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho docente. Esse programa foi extinto com a instauração do Programa Nacional Biblioteca da Escola –PNBE pela Portaria 652 de 16/09/97.

Fonte: Ministério da Educação- MEC

Consideramos imprescindíveis os Programas de incentivo à leitura no Brasil anteriores ao PNBE, mesmo com as lacunas apontadas, já que deram início a um processo de preocupação e investimentos na leitura literária, voltadas para a aquisição e envio de livros as instituições de ensino, para crianças e jovens que frequentassem o ensino público e/ou aos professores, de forma a reverter a caótica situação de outrora.

Damos destaque ao PNSL que, além de destinar obras para comporem os acervos das escolas, ofertava cursos de formação continuada aos professores, para atuarem como mediadores de leitura, mesmo que de forma restrita, avaliamos como uma iniciativa importante. Nessa perspectiva, entendemos ser de suma importância que o Programa Nacional

Biblioteca da Escola, atualmente vigente, amplie sua linha de ação, ao integrar a indispensável articulação entre livros e suporte pedagógico literário aos professores, afim de que a utilização das obras disponíveis nos espaços educacionais ocorra e de forma significativa para os estudantes e educadores.

Como esse olhar, nos deteremos em um estudo minucioso sobre o PNBE, nosso objeto de estudo. O intuito é o de demonstrar a relevância da política nacional, a finalidade de sua formulação, as bases legais, como é sua organização, quem se beneficia, como se dá a execução anualmente. Ao lado disso, faremos uma análise de dados sobre o processo de democratização de acervos literários, ao longo dos anos, bem como a necessidade de reformulações dos documentos normativos relacionados ao Programa e a ampliação de sua linha de ação.

1.3 Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE

Foi possível percebemos com base no que já foi discutido, que a política de acesso a livros no Brasil é veiculada a importância da leitura na escola pelo fato de o contato com livros muitas vezes se restringir a esse espaço social. Nesse sentido, as instituições são as principais mediadoras entre o aluno e a literatura, responsáveis pela formação e ampliação do público leitor, por meio da circulação de livros, cabendo também a elas formarem leitores críticos, quanto ao gosto literário, capazes de compreenderem sua situação no mundo.

Para isso, uma década após o término do PNSL, dá-se início a outro Programa de incentivo à leitura no Brasil, o Programa Nacional Biblioteca da Escola, criado no ano de 1997, em um momento de grande importância ao ampliar o acesso ao livro e fomentar práticas de leitura dos estudantes. Sua abrangência se dá em âmbito nacional, com um inegável esforço para se consolidar como uma política de estado, pois como vimos anteriormente, o grande índice de analfabetismo obrigou o país a criar instrumentos e mecanismos que contribuíssem para avançar na questão.

O PNBE foi criado por meio da Portaria Ministerial nº 584, do Ministério da Educação, com o objetivo de promover o acesso à cultura, à informação e o incentivo à leitura de alunos, professores e da população em geral. “É um apoio à atualização e ao desenvolvimento do cidadão no exercício da reflexão, da criatividade, ao formar ou ampliar o acervo de livros de literatura infantojuvenil das bibliotecas das escolas públicas brasileiras” (BRASIL, 2008).

A execução e as etapas de todo o processo estão sob a integral responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). O primeiro é responsável pela aquisição e distribuição das obras, enquanto que a Secretaria se encarrega da avaliação e seleção das coleções e acervos (BRASIL, 2012).

O mencionado Programa tem como fundamento legal o artigo 208 da Constituição Federal, que garante o direito do educando ao material de apoio didático e as determinações de universalização do acesso e à melhoria da qualidade da educação básica, respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e regulamentado por meio de documentação oficial, como portaria, resolução, edital.

O PNBE é o maior Programa de incentivo à leitura implantado em nosso país. Com efeito, desde 1998, é oportunizado a milhões de alunos de escolas públicas municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal, o contato com acervos de títulos de diversos gêneros literários, como contos, crônicas, romances, poemas e histórias em quadrinhos, possibilitando a democratização do acesso às obras literárias. Destacamos, assim, a importância do Programa que, ao distribuir livros anualmente, gera um grande fluxo de obras que circulam (ou deveriam circular) nos espaços educacionais, garantindo a difusão da leitura.

Além das obras literárias, o Programa ainda disponibiliza livros de pesquisa, de referência e de apoio à atualização do professor, bem como de outros materiais de suporte à prática educativa, ao compor acervos específicos destinados aos educadores, com o intuito de incentivar a leitura e a propagação do conhecimento entre alunos, professores e de toda a comunidade escolar.

Para compor os acervos, o Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, e em cooperação com a Secretaria de Educação Especial – SEESP, divulga anualmente um edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola, no *Diário Oficial da União* e disponibiliza-o na *Internet*, com antecedência de pelo menos 1 (um) ano. O documento norteia a composição das seleções e tem por objetivo convocar editoras para a inscrição de obras de literatura, para serem avaliadas e selecionadas, de acordo com as regras de aquisição descritas e o prazo para apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais ou de edição.

A elaboração do edital de convocação, inclusive a definição dos critérios para a avaliação pedagógica e seleção das obras, segundo o Decreto Presidencial nº 7.084, de 27/01/2010, a competência é do Ministério da Educação, assim como constituir uma comissão técnica integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de subsidiar, apoiar o processo de pré-análise, orientar e supervisionar o processo de avaliação e seleção.

A avaliação e seleção das coleções para comporem o acervo do PNBE são realizadas por um colegiado, que concorre via processo licitatório anual, sendo instituído por portaria ministerial. A esse respeito, Andréia de Oliveira Alencar Iguma (2012) desenvolveu uma pesquisa sobre o Programa, na qual analisa as representações de leitura na literatura infantojuvenil, tendo como objeto de estudo o acervo de 2009. No decorrer da pesquisa, a estudiosa explicita quem tem se responsabilizado pela avaliação dos acervos:

> No que se refere ao PNBE, a responsabilidade pelo processo de seleção (atualmente) é do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da CEALE – FAE, que vem colaborando com a avaliação dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola desde o ano de 2006, e torna-se responsável pela convocação de profissionais qualificados para a seleção das obras (IGUMA, 2012, p. 38).

A título de conhecimento do CEALE[5], trata-se de um órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. O Centro conta com a participação de professores de diferentes faculdades da UFMG, de outras instituições de ensino superior e de diferentes redes de ensino, responsáveis pela escolha dos materiais a serem distribuídos às instituições educacionais. Nesse sentido, segundo o MEC, "a avaliação e a seleção das obras do PNBE são realizadas por equipes de mestres e doutores de universidades federais, profissionais com múltiplas experiências, entre as quais a docência na educação básica e a formação de professores" (BRASIL, 2010).

[5] Para saber mais sobre o CEALE acesse o site oficial: <http://www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em: 25 out. 2013.

Com o propósito de respaldar as aquisições, ao garantir a isonomia das editoras concorrentes, os integrantes das equipes avaliadoras firmam "termo declarando não prestarem pessoalmente serviço ou consultoria e, ainda, não possuírem cônjuge ou parente até o terceiro grau entre os titulares de direito autoral ou de edição inscritos" (BRASIL, 2010). É fundamental a preocupação do Programa com a impessoalidade e o compromisso de que as escolhas visem beneficiar primordialmente os alunos das instituições públicas.

Da mesma forma, consideramos um grande avanço do Programa a concorrência por meio de licitação, da comissão responsável pela avaliação das coleções, por ser mais democrático e transparente. Todavia, no histórico do Programa tivemos momentos em que a comissão foi nomeada (PNBE-98), contratada (PNBE-99) ou designada (PNBE-2001) ao ser instituída por Portaria Ministerial, sem a determinação de qualquer normativa legal que dispusesse sobre os critérios, ao deixar claro o porquê da escolha dos membros que faziam parte da composição ou que garantisse a livre concorrência (FERNANDES, 2007, p. 63-72).

Com efeito, somente com a publicação do decreto nº 7084, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre os Programas de material didático passou-se a ter dispositivos que orientassem a composição da equipe responsável pela avaliação pedagógica das obras, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, o que julgamos uma mudança importante.

Contudo, como vemos, embora haja de forma democrática a escolha da equipe responsável pela seleção das obras do PNBE, não houve alternância da Comissão há, pelo menos, 8 (oito) anos. Buscar os motivos ultrapassa os limites e objetivos da nossa pesquisa, apesar disso, entendemos ser um ponto relevante que precisa ser questionado, já que são recursos públicos que estão sendo investidos na contração da equipe e na compra dos títulos escolhidos, para serem utilizados na formação de leitores das escolas brasileiras.

Uma vez selecionadas as coleções e acervos, pela comissão técnica, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação inicia o processo de negociação com as editoras, sendo a aquisição realizada via licitação prevista na Lei nº 8.666/93. Concluída a negociação é informado às mesmas os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que começam a produção sob a supervisão do FNDE (BRASIL, 2010).

As obras selecionadas são publicadas no *Diário Oficial da União* e divulgadas no *site* do MEC e do FNDE, mediante Portaria do MEC, que traz o resultado da avaliação pedagógica das obras inscritas para o PNBE, constando em anexo a lista de livros

contemplados no acervo, para consequentemente serem distribuídos às escolas e instituições de educação infantil, no primeiro ou segundo semestre do ano letivo, via Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT).

A partir dessas considerações, é possível pensar na grande quantidade de livros distribuídos ano a ano, como evidenciaremos no próximo tópico. Isso se deve ao fato de o PNBE enviar títulos às escolas e/ou instituições de educação infantil de forma sistemática, atendendo a demanda dos estudantes e constituindo acervos do professor. Diante disso, torna-se imprescindível que o Programa seja objeto de estudo, análise e acompanhamento, por meio da coleta de dados significativos que demonstrem pontos relevantes sobre seus aspectos constitutivos.

Nesse sentido, apesar do nosso objeto de estudo ser o acervo de 2011, consideramos importante fazer um levantamento das séries históricas do Programa para observarmos as mudanças ocorridas ao longo da sua gênese, por meio de um breve estudo comparativo. Tomamos como base, a alternância de atendimento das etapas e modalidades da educação básica que beneficiaram os estudantes.

1.3.1 PNBE: as edições do Programa

Desde a origem do PNBE, que está em vigência há 15 anos, as escolas são beneficiadas com acervos completos e/ou os alunos com coleções de livros. Ao fazermos o levantamento de dados relativos ao histórico do Programa até a publicação do último edital (2014), ou seja, dos últimos 16 anos, observamos que a distribuição ao longo desse período foi diversificada. Houve atendimento alternado das etapas da educação básica, que beneficiaram crianças da educação infantil e alunos do ensino fundamental e médio, o envio de livros aos professores, ambos por meio da criação e ampliação dos acervos das bibliotecas e, ainda, livros destinados diretamente aos alunos, para serem levadas para casa, oportunizando a leitura no meio familiar.

Nos anos de 1998 e 1999 os alunos foram beneficiados com títulos para comporem os acervos das bibliotecas. Em 2000, a distribuição voltou-se para o professor com a destinação de materiais pedagógicos e manuais de apoio para o uso das coletâneas de obras recebidas pelas escolas.

No período de 2001 a 2003, o Programa investiu no projeto *Literatura em Minha Casa*, com a entrega de coleções para serem levadas para casa pelos alunos. A intenção do

Programa foi incentivar a leitura e a troca dos livros entre os alunos, além de permitir à família do estudante opção de leitura em casa. O projeto também contemplou as escolas com quatro acervos para sua biblioteca.

Com a pesquisa intitulada "*Literatura infanto juvenil e políticas públicas de leitura*: um estudo do projeto literatura em minha casa, Flávia Ferreira de Paula pesquisou o período com o propósito de analisar a qualidade dos acervos distribuídos pelo projeto *Literatura em Minha Casa*. A pesquisadora nos esclarece que "o PNBE [...] distribuiu obras diretamente aos alunos, e que se estendeu até 2003. Houve, dessa maneira, uma mudança no enfoque do programa, visto que os livros passaram a ir para as mãos dos alunos diretamente – e não mais para as bibliotecas".

A partir de 2005 o Programa volta ao seu foco para a leitura literária na escola e/ ou nas instituições de educação infantil, havendo um revezamento das etapas e/ou modalidades. Em vista disso, os livros começaram a serem organizados em acervos, da forma como conhecemos hoje. A quantidade difere entre os anos das edições, ou seja, as obras foram organizadas em 2 (dois), 3 (três), 4 (quatro) ou até 5 (cinco) acervos. De modo geral, acervos são coleções de livros, de diversos gêneros literários e autores, organizados em grupos definidos como: acervo 1, acervo 2 e assim por diante.

Contudo, a rotatividade do público alvo foi regulamentada somente com a publicação do Decreto Presidencial nº 7.084 de 27/01/2010, ao definir que "o processo de avaliação, seleção e aquisição das obras dar-se-á de forma periódica, visando a garantir ciclos regulares bienais alternados, intercalando o atendimento das etapas e modalidades da educação básica".

Para termos um panorama sobre o Programa e dos critérios de atendimento, no quadro abaixo são apresentados todos os anos de vigência do PNBE e os beneficiados com as coleções, sejam elas etapas e/ou modalidades da educação básica, como a educação de jovens e adultos – EJA e a educação especial:

Tabela 1 - Programa nacional biblioteca da escola: histórico do PNBE

ACERVO	ETAPA
PNBE 1998*	ensino fundamental - 5ª a 8ª série
PNBE 1999*	ensino fundamental - 1ª a 4ª série
PNBE 2000**	
PNBE 2001*- *Literatura em minha casa*	ensino fundamental - 4ª a 5ª série
PNBE 2002*- *Literatura em minha casa*	ensino fundamental - 4ª série
PNBE 2003***-*Literatura em minha casa*; palavras da gente	ensino fundamental - 4ª a 8ª série
PNBE 2004****	

PNBE 2005	ensino fundamental - 1ª a 4ª série
PNBE 2006	ensino fundamental - 5ª a 8ª série
PNBE 2007*****	
PNBE 2008	educação infantil, ensino fundamental(1ª a 4ª série ou 2º ao 5º ano) e médio
PNBE 2009	ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio
PNBE 2010	educação infantil, ensino fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos
PNBE 2011	ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio
PNBE 2012	anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), educação de jovens e adultos - etapas ensino fundamental e médio – e educação infantil
PNBE 2013	anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio
PNBE 2014******	anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), educação de jovens e adultos nas etapas fundamental e médio e educação infantil
*De 1998 até o ano de 2005, não foram compostos diferentes acervos, somente livros distribuídos. **Em 2000 foram distribuídos livros para os docentes do ensino fundamental - 1ª a 8ª série. *** Até o ano de 2003 o PNBE atendia apenas alunos matriculados no ensino fundamental. ***Em 2004 continuaram às ações do PNBE 2003. ****Em 2007 foi alterada a nomenclatura do PNBE. Até 2006, o nome do Programa se referia ao ano de aquisição. Em 2007, passou a referir-se ao ano de atendimento. Assim, os livros do PNBE 2008 foram adquiridos em 2007. Os livros do PNBE 2009 foram adquiridos em 2008 e assim por diante. Desta forma, não existiu uma versão do programa "PNBE 2007". *****A quantidade de livros e acervos distribuídos em 2014, ainda não se encontra disponível no *site* oficial do MEC.	

Fonte: Ministério da Educação - FNDE

Percebemos no quadro, a alternância dos critérios de atendimento das etapas e modalidades. Em relação a essa mudança anual, não encontramos em qualquer documento uma justificativa ou menção à questão. Entendemos que há possibilidade de redução dos gastos na compra de livros, já que diminui significativamente os recursos financeiros empregados. A esse respeito, compreendemos que a limitação repercute na restrição do contato dos alunos com a leitura de um número significativo de obras, que poderiam compor os acervos da educação básica anualmente.

Isso ocorre, mesmo com a universalização do atendimento de todas as etapas da educação básica, a partir de 2008. Durante o Projeto *Literatura em Minha Casa*, por exemplo, houve um maior emprego financeiro, se comparado aos outros anos, tanto anteriores como subsequentes, em que o orçamento aplicado foi bem reduzido. Sobre essa curva decrescente, também não encontramos respostas, mas no nosso entendimento, com a implementação do Programa, desde a década de 90, do século XX, a situação deveria ser contrária, ou seja, a quantidade de recursos alocados teria que ser maior, de forma que contribua para que a meta de acesso ao livro seja atingida.

A despeito dessa intenção, em virtude de interesses financeiros, já foi constatado que a economia foi levada em consideração no Programa, inclusive em relação à qualidade gráfica da obra, como destaca Fernandes (2007, p. 70), nas coleções que integraram o PNBE/2001, especificidades "relativas ao formato, capa, miolo e acabamento dos livros. Tais especificações produzem uma padronização na materialidade da obra que se, de um lado, viabiliza um barateamento em seu custo final, de outro lado, interfere na recepção dela". Nesse tocante, na nossa análise entendemos que já foram superadas restrições como as cores na obra em que poderiam aparecer somente 4 na capa e 1 no miolo, o que limitava a atração do livros, mas a oscilação nos investimentos das compras anuais ainda permanecem, podendo considerar questões econômicas.

Um dos exemplos da diminuição dos investimentos e na quantidade de obras distribuídas é o acervo PNBE 2011, já que foram beneficiados somente os alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Para aprofundar nossas discussões acerca do Programa daremos sequencia ao nosso estudo, objetivando fazer o levantamento dos critérios de seleção das obras que integraram os acervos dessa edição, com o intuito de observar o que foi considerado para as escolhas. Ao lado disso, faremos o mapeamento dos títulos selecionados, que provavelmente se encontram disponíveis nas bibliotecas escolares, para detectarmos se foram cumpridos os dispositivos presentes no edital 2011. Objetivamos, ainda, levantar os possíveis avanços e lacunas do Programa, por meio deste estudo, além de outros dados específicos da edição, a fim de contribuirmos com alternativas que possam melhorar a popularização da leitura literária no Brasil.

1.3.2 PNBE 2011

> A opção por privilegiar o texto literário tem como objetivo oferecer aos leitores a oportunidade de acesso à expressão artística disseminada por meio da literatura. A contemplação estética proporcionada por esses textos leva o leitor a novas experiências e a novas expectativas diante da arte, ampliando não apenas os referenciais estéticos, mas, e principalmente, sua capacidade de reflexão diante do mundo que o cerca (BRASIL, 2009, p. 14).

A citação justifica a escolha de obras literárias para comporem o acervo do PNBE 2011, demonstrando sua singularidade e importância, devido aos benefícios quando o leitor tem contato com esse gênero de leitura. Dentre eles, a visão que a literatura fala da existência humana, dos problemas vividos por todos nós, das contradições existenciais e, por isso, é um objeto de conhecimento muito rico, com "a função integradora e transformadora [...] com

relação aos seus pontos de referência na realidade" (CANDIDO, 1972, p. 805), que atuam de maneira impossível de ser avaliada em cada um de nós.

Com o intuito de identificar o que foi considerado como qualidade na escolha dos títulos, para formar os acervos do Programa, o edital publicado em 30 de novembro de 2009, pelo Ministério da Educação, no qual estão dispostos os critérios norteadores nas etapas de avaliação e de seleção das obras para o PNBE 2011, foi selecionado como a fonte documental mais representativa. A análise considera o item 3 (três), "das obras", o 4 (quatro), "da composição dos acervos", o 6 (seis), "dos procedimentos", mais especialmente, o anexo II, no qual são descritos os critérios de avaliação e seleção dos livros. Na pesquisa ainda faremos o levantamento de dados a respeito dos critérios de atendimento e os recursos financeiros empregados na compra dos acervos.

Em 2011, o processo de avaliação e seleção de obras de literatura para serem distribuídas às escolas públicas federais e às redes de ensino municipais, estaduais e do Distrito Federal contemplou as instituições que ofertavam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. No entanto, a presente pesquisa buscará dados referentes ao acervo destinado para a segunda etapa da educação básica, da mesma forma que o recorte do *corpus* será específico dessa fase. Para isso, selecionaremos as obras que trazem a representação de mediadores de leitura e práticas de leitura literária.

1.3.2.1 Das obras

Figura 1: Selo que acompanha as obras selecionadas pelo PNBE 2011

Fonte: Machado, 2010, capa.

Para o PNBE 2011, o edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção estabeleceu no subitem 3 (três), "das obras", que as coleções

deveriam atender às faixas etárias das crianças, dos jovens e dos adultos, a diversidade de gêneros literários, como contos, crônicas, novela, teatro, texto de tradição popular, romances, memória, diário, biografia, relatos de experiência, poemas, livros de imagens e histórias em quadrinhos, de diferentes níveis de complexidade.

No mesmo subitem, foram excluídas para a pré-inscrição obras adquiridas nas edições de 2006, 2008 e 2009, mesmo que os direitos autorais pertencessem a outros editores e que apresentassem um projeto gráfico-editorial diferente. Também foram excluídas as obras preponderantemente didáticas, informativas, doutrinárias, religiosas ou de referência e consumíveis, ou seja, que inviabilizasse seu uso coletivo (BRASIL, 2009, p. 1-2).

Nesse quesito, destacamos a preocupação com a adequação das obras ao público alvo, presente no edital, pois é levada em consideração a competência textual do leitor, como condicionante da recepção, almejando responder ao universo de referência existencial e intelectual dos leitores. Dessa forma, a determinação inviabiliza a seleção de obras inadequadas aos leitores dessa etapa, como ocorreu no acervo PNBE 98, destinado aos alunos matriculados em escolas de 1ª a 8ª série. Segundo Fernandes (2007, p. 64) "chama a atenção a presença de certos livros como, por exemplo, os 12 volumes dos *Sermões*, de Padre Vieira, ou *Um mestre na periferia do capitalismo*, de Roberto Schwarz", julgadas pelos professores como impróprias para serem trabalhadas com os estudantes.

Merece, ainda, consideração a exigência de evitar repetições de obras contempladas em Programas anteriores. A determinação contribui para a tentativa de uma diversificação de títulos, produzidos por diversos autores, para circularem nos espaços educacionais e limita a possível sobreposição de obras e autores, como foi constatado no PNBE/2001 em que "seis editoras vencedoras da concorrência [...] apostaram em nomes de autores já consagrados na literatura adulta e/ou infantil. [...] Ou seja, os autores de prestígio reinam absolutos, inclusive sobre o critério da diversidade [...]" (FERNANDES, 2007, p. 71). Como vemos, a inexistência de qualquer norma no edital, em anos anteriores, contribuiu para a repetição de obras e a seleção de boa parte dos títulos, de autores representativos da literatura infantojuvenil.

Tal recorrência impõe o paradigma canônico, contrário à perspectiva da história de leitura, que adotamos em nossa pesquisa. Esta é entendida como ramo dos Estudos Culturais, que desempenharam um papel crucial, com a indagação que desencadearam sobre a noção de "literariedade", alterando-se, assim, a ótica do que se entendia por obra literária, definida por

critérios estéticos por um determinado grupo detentor de poder, verificada na perda do sentido unívoco e autoritário do cânone. Tal fato ocasionou a coexistência de cânones distintos dentro de um mesmo contexto, tornando-se uma estrutura aberta, passível de constante questionamento e reformulação (CABRAL, 2008, p. 51).

Nesse processo de mudança, foram inseridos novos discursos "fundamentalmente plural, heterogêneo, representado por múltiplos sujeitos, que dê conta da diversidade dos universos representados", promovendo a democratização de produções de grupos minoritários que até então eram marginalizados (COUTINHO, 2010, p. 31). Contudo, o oposto do que defendemos que é a pluralidade de culturas na literatura, as editoras ainda apostam na manutenção do cânone, por ser economicamente atraente. Sejam obras nacionais e/ou universais, por serem muito valorizadas, contribuem para a visibilidade no mercado que a projeção política requer e convergem para a situação econômica das empresas que sobrevivem da venda de seus produtos mediante a adesão do consumidor a certos títulos, garantida pela legitimidade[6] já existente.

No caso do PNBE, a opção das editoras em investirem na inscrição de obras consagradas "facilita" a seleção e a integração das mesmas nas coleções do Programa, como já foi constatado em estudos referentes aos acervos e sobre a perspectiva editorial[7] de livros. Essas formas cooperativistas de inserção de interesses, que também não deixam de ser privilégio, ainda fazem parte desse circuito, havendo a necessidade de sairmos desse estágio, por meio de alterações no edital do Programa e da participação democrática e popular na escolha das obras.

Para comprovar nossas afirmações, ao visitarmos a página do FNDE, na qual consta a lista de obras que compuseram o acervo 2011, publicada por meio da Portaria SEB, nº 310, de 05/08/2010, que divulgou o resultado da avaliação pedagógica das obras inscritas, identificamos na relação a repetição das obra *O Guarani*, de José de Alencar, uma da editora Ática (acervo 1) e a outra da Cortez (acervo 2). Da mesma forma, nos deparamos com a obra

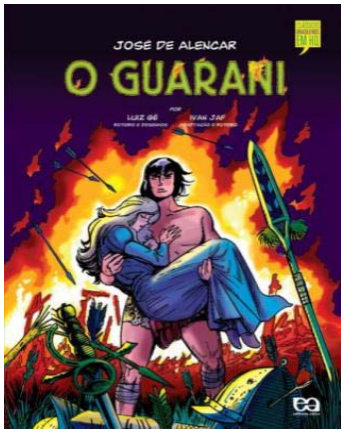
---

[6] A legitimação das obras é uma convenção cultural, por diferentes ordens discursivas que "precisa ser declarada literária pelas chamadas "instâncias de legitimação". Essas instâncias são várias: a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias etc. Ou seja, as escolhas são feitas, consagradas e reiteradas, dentro deste circuito, provocando a exclusão de uma produção significativa, que contempla a diversidade cultural (ABREU, 2009, p. 40).

[7] Magda Soares (2008, p. 54) fez o levantamento dos autores e autoras com maior número de livros inscritos para o PNBE/2008, destinados à educação infantil. A autora constatou que os autores e autoras de prestígio – Ana Maria Machado, Ziraldo, Tatiana Belinky, Mary e Eliardo França, Sylvia Orthof, Elias José, Ruth Rocha, Eva Furnari e Maria Clara Machado – têm o maior número de obras escolhidas para comporem o acervo em questão.

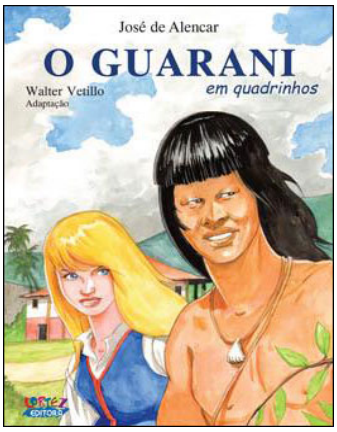
Robinson Crusoé, do escritor Daniel Defoe, da editora Salamandra Editorial (acervo 3) e Farol literário (acervo 2). Todos os livros são adaptações e/ou traduções de cânones literários dos séculos XVIII e XIX, respectivamente, do gênero histórias em quadrinhos. Observamos que as obras repetidas possuem projeto gráfico-editorial diferentes, mas contêm a mesma temática, enredo, personagens.

Figura 2: *O guarani*



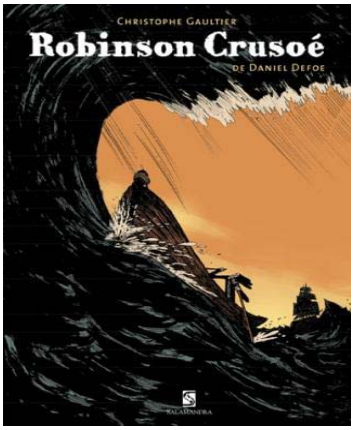
Fonte: Gê, 2010, capa.

Figura 3: *O guarani*



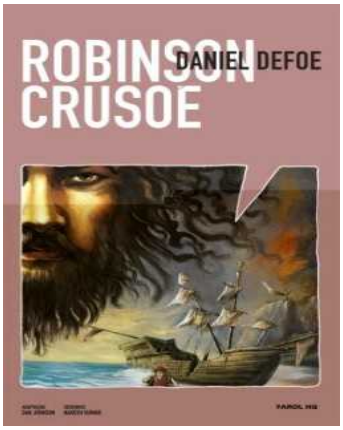
Fonte: Vetillo, 2010, capa.

Figura 4: *Robinson Crusoé*



Fonte: Gaultier, 2010, capa.

Figura 5: *Robinson Crusoé*



Fonte: Defoe, 2010, capa.

Reconhecemos que a história em quadrinhos é um gênero que contêm conteúdo artístico literário, com qualidade gráfica e devido ao forte apelo visual contribui para que o público alvo seja melhor atingido. No caso das adaptações e traduções, por exemplo, consideramos uma forma de manifestação estética particular que cria uma expectativa pela

novidade devido à atualização da linguagem verbal e sua passagem para a linguagem mista dos quadrinhos, tornando a obra resultante mais acessível e atraente para o público leitor. Também a leitura da adaptação pode levar o leitor a voltar-se para a obra original e/ou outras adaptações, estimulando novas leituras.

Contudo, tais repetições no acervo PNBE 2011 restringem as escolhas dos alunos e aprisionam o direito à diversidade, ao prevalecer a imposição de valores em detrimento das diferentes culturas. Ao ter mais opção de escolha, dentre uma diversidade de obras, permite-se o acesso aos direitos culturais, evoca-se a liberdade do leitor que precisa se sentir motivado para ler, pois a leitura literária é também uma questão de gosto, de vontade de ler ou reler um livro que tenha agradado, quando diz algo de particular ao leitor, ou seja, é "uma oportunidade de encontros singulares com o texto", é vida (PETIT, 2008, p. 184).

Ainda sobre a questão da pluralidade na literatura, Andréia Iguma (2012, p. 42), apontou uma saída em sua pesquisa, até o momento sem solução. Trata-se da vocalização dos beneficiados pelo PNBE, no que se refere ao direito às escolhas literárias que irão compor os acervos que serão distribuídos às instituições educacionais. Para ela "precisa ser pensada, a voz do leitor em potencial a ser escutada, visto que o edital assegura que as obras são selecionadas de acordo com o público alvo. No entanto, este público tem seus gostos e escolhas silenciados".

Na nossa pesquisa sugerimos a ampliação da participação popular nas escolhas, ao lado de uma intensa mobilização e compromisso da sociedade civil, que a nosso ver poderia ser por meio da composição de uma comissão eleita a nível local, composta por representantes de diversos órgãos, entidades, instituições, como das comunidades das instituições educacionais, universidades, entidades sindicais, fóruns, secretarias de educação, para que a seleção dos livros expresse os interesses das bases, no sentido de uma cultura democrática e cidadã unificada com a prática participativa, que também promova a inserção nos acervos do Programa, obras produzidas a nível local e regional.

Convém ressaltarmos que, no edital 2011, não há qualquer menção ao critério de seleção de obras de diferentes épocas e regiões, o que poderia repercutir na ampliação do número de escritores e consequentemente restringir a centralidade de ícones reconhecidos da literatura destinada aos jovens, como veremos a seguir ao mapearmos os autores que mais figuraram no acervo em questão.

1.3.2.2 Da composição dos acervos

Na "composição dos acervos", presente no item 4 (quatro) do edital, foram definidos 3 tipos distintos: 3 (três) acervos com até 50 (cinquenta) livros cada, num total de 150 (cento e cinquenta) títulos. Entretanto, ao analisarmos a lista de obras contempladas, foi constatado que: acervo 1 (um) continha 49 (quarenta e nove) livros e acervos 2 (dois) e 3 (três) 50 (cinquenta), perfazendo um total de 149 (cento e quarenta e nove) títulos. Ou seja: 1 (um) a menos na primeira coleção.

Diante dos números apresentados, damos destaque para as obras selecionadas, de autores nacionais, apesar de que no nosso entendimento a tradução de obras estrangeiras nunca é fiel ao "original", porque o mesmo não existe como objeto estável, guardião implacável das intenções originais de seu autor, ou seja, ao ser traduzida é uma "nova obra" (ARROJO, 1993, p. 16-19). Da mesma forma que o escritor é um sujeito histórico social, comprometido com o espaço e o tempo no qual está inserido, assim seu discurso resulta em uma escrita que não é reprodutora e neutra. No entanto, para os objetivos do nosso estudo, optamos por títulos de autores nascidos no Brasil, levando em consideração a seleção do *corpus* de análise da pesquisa.

Dentre os 149 livros selecionados pelo CEALE e destinados a alunos matriculados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, destacamos no quadro abaixo a quantidade e os números transformados em percentuais, das aquisições de obras de autores (as) brasileiros (as) e estrangeiros (as):

Tabela 2- Autores (as) das obras que compõem o acervo PNBE 2011

AUTORES (AS)	PERCENTUAL
Nacionais 113	76%
Estrangeiros 36	24%

Em relação às obras nacionais identificamos adaptações ou de autoria do (a) próprio autor (ra), enquanto que as estrangeiras são traduzidas e/ou adaptadas. Em tais acervos, encontramos ainda uma variedade de gêneros, temas, autores (as) e ilustradores, de 85 editoras diferentes. De acordo com a lista publicada no *site* da Abrelivros (2011), nossa única

fonte de informação, uma vez que a Portaria do MEC, que divulga a relação de obras não traz tais dados, os gêneros literários que fazem parte dos acervos são os seguintes:

Tabela 3 - Gêneros literários que compõem o acervo PNBE 2011

GÊNEROS	QUANTIDADE
Conto, crônica, novela, teatro, texto de tradição popular	74
Poema	14
Imagens e Histórias em Quadrinhos	23
Romance	22
Memória, diário, biografia, relatos de experiências	8
Obras clássicas	8
TOTAL	149

Fonte: Associação Brasileira de Editores de Livros - Abrelivros

Na nossa análise consideramos uma variedade de obras de diversos gêneros literários de um número significativo de editoras, que ofertaram uma pluralidade de acervos. No entanto, ao nos determos nos títulos nacionais selecionados, constamos a centralidade de autores renomados e a existência de mais de uma obra de um mesmo (a) autor (a) representativo (a) da literatura infantojuvenil na coleção:

Tabela 4 - Autora e autores mais recorrentes no PNBE 2011

POSIÇÃO	AUTORA E AUTORES NACIONAIS	QUANTIDADE DE LIVROS
1º	Maria Clara Machado Nelson Alves da Cruz Ziraldo Maurício Araújo de Sousa	3
2º	João Ubaldo Ribeiro	2

Podemos visualizar na tabela que a autora e os autores mais recorrentes no PNBE 2011 são reconhecidos no circuito brasileiro. Para nossa análise, levamos em conta aqueles que nasceram em território nacional, conforme consta em suas biografias presentes nas obras

do acervo em estudo. O objetivo é o de demonstrarmos a consagração dada pela crítica, independente das editoras ou gêneros literários.

A autora também presente no topo da lista, Maria Clara Machado[8], vencedora do prêmio Machado de Assis da Academia Brasileira de Letras (1991), figurou no acervo com 3 obras canônicas[9] da literatura nacional, da editora Ediouro Participações SA, do gênero teatro: acervo 1: *O cavalinho azul e outras peças*; acervo 2: *A bruxinha que era boa e outras peças*; acervo 3: *A menina e o vento e outras peças*.

Da mesma forma, Nelson Alves da Cruz, vencedor de uma das 18 categorias do Prêmio FNLIJ[10], da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, em 2013, produção 2012, com a melhor ilustração – Hors-Concours, do livro *Visita à baleia*, de Paulo Venturelli, escritor e ilustrador renomado nacionalmente, também integrou o acervo com 3 obras selecionadas, assim distribuídas: acervo 1: *Noel*; acervo 2: *Mestre Lisboa. O Aleijadinho* e acervo 3: *Os herdeiros do lobo*. Cada obra é de uma editora diferente, sendo elas: Editora Scipione S/A, DCL Difusão Cultural do Livro LTDA e Editora UDP LTDA, de gêneros literários diversificados: imagens, biografia e conto.

Por fim, o autor Ziraldo, ganhador do prêmio Jabuti[11] de Literatura (1980-2012) e do prêmio internacional *Hans Christian Andersen*[12] (2004), considerado canônico da literatura infantil e juvenil, fez-se presente no acervo com 3 obras contempladas: acervo 1: *25 anos do Menino Maluquinho*; acervo 2: *Diário da Julieta: as histórias mais secretas da Menina Maluquinha*; acervo 3: *Maluquinho por futebol: as histórias mais malucas sobre a maior*

---

[8] Carvalho e Fernandes realizaram um mapeamento das peças teatrais do Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999-2003. Nesse estudo "nota-se [...] que a dramaturga Maria Clara Machado é a que mais foi selecionada para compor os acervos nos anos da pesquisa, tendo títulos escolhidos durante os quatro anos".

[9] Durante muito tempo, a produção literária de grupos minoritários foi deixada à margem ou silenciada, consagrando-se o cânone, sobretudo em seus vieses excludente e elitista, "que exclui não só a mulher, mas índios, negros, analfabetos e, em muitos casos, aqueles que não possuíam nenhum tipo de propriedade" e, ainda, as obras que não estivessem de acordo com os padrões literários fixados por esses grupos. (COUTINHO, 2010, p. 36).

[10] A FNLIJ foi criada em 1968. Há 39 anos premia anualmente obras de literatura, em 18 categorias, direcionadas às crianças e aos jovens e livros teóricos sobre Literatura infantil e juvenil, somente de produções brasileiras e publicadas no ano de vigência do prêmio.

[11] O Jabuti foi criado em 1958 é o mais tradicional prêmio do livro no Brasil. O maior diferencial em relação a outros prêmios de literatura é a sua abrangência, isso porque o prêmio valoriza os escritores e destaca a qualidade do trabalho de todas as áreas envolvidas na criação e produção de um livro. Ganhar o Jabuti, além da recompensa financeira representa dar à obra vencedora o lastro da comunidade intelectual brasileira, significa ser admitido em uma seleção de notáveis da literatura nacional.

[12] O prêmio é concedido a cada dois anos pela International Board on Books for Young People (filiada à UNESCO) para escritores e ilustradores vivos. Seu nome homenageia o poeta e escritor dinamarquês de histórias infantis Hans Christian Andersen e consiste na entrega de uma medalha de ouro pela rainha da Dinamarca, patrona do prêmio.

paixão do Brasil. Todos os livros são da editora Globo livros LTDA, do gênero histórias em quadrinhos.

Em segundo lugar, com presença de duas obras escolhidas, Mauricio Araújo de Sousa, um dos mais famosos cartunistas do Brasil, criador da Turma da Mônica e membro da Academia Paulista de Letras, com *Bidu 50 anos* (acervo 2) e *MSP 50 Maurício de Sousa por 50 artistas* (acervo 3), ambos do gênero histórias em quadrinhos, da editora Panini Brasil LTDA. O escritor João Ubaldo Ribeiro, reconhecido como um dos maiores escritores brasileiros, membro da Academia Brasileira de Letras, ganhador do prêmio Camões[13] (2008), a maior premiação para os autores de língua portuguesa, integra o acervo com: *O albatroz azul* (acervo 1) e *Vida e paixão de Pandonar o cruel* (acervo 3). A última história ganhou, em 1984, o prêmio de melhor livro do ano da Associação Paulista de Críticos de Arte - APCA[14]. As duas obras são da editora Nova Fronteira SA e Objetiva LTDA, sendo o primeiro pertencente do gênero romance e o segundo do gênero conto.

Quando se analisa o aspecto da diversidade de gêneros, das obras supracitadas que integraram os acervos, a escolha se torna relevante, mas no seu conjunto há que ponderar implicações. Dentre elas, a restrição da possibilidade primordial da seleção de livros novos, além de questões autorais, regionais. Esta observação é relevante uma vez que na nossa análise não localizamos no edital e na própria seleção das obras a preocupação em contemplar títulos de autores de diferentes épocas e regiões, assim "passa para segundo plano [...] em função dos autores representativos", ou de obras que se sobressaem no contexto geral do acervo (FERNANDES, 2007, p. 72).

Em estudo já citado, Paula (2010, p. 55) identificou em sua pesquisa os autores que se destacam com maior número de livros inscritos para o PNBE nos anos do projeto *Literatura em Minha Casa* (2001-2003). Segundo a estudiosa, os (as) autores (as) mais presentes

---

[13] Instituído pelos governos do Brasil e de Portugal em 1988 é atribuído aos autores de língua portuguesa que pelo conjunto da sua obra, tenham contribuído para o enriquecimento do patrimônio literário e cultural da Língua Portuguesa. A premiação é anual, de forma alternada no território de cada um dos dois países, cabendo a decisão a um júri especialmente constituído para o efeito. O prêmio consiste em uma quantia pecuniária resultante das contribuições dos dois Estados, fixada anualmente de comum acordo.

[14] APCA, com sede em São Paulo premia anualmente os melhores artistas em dez categorias distintas dos setores de teatro, artes visuais, cinema, literatura, música popular, erudita, televisão, dança, teatro infantil e produção radiofônica.

naqueles anos "são representativos na literatura infantojuvenil brasileira, conforme previam os editais de convocação das obras", de prestígio consolidado e nacionalmente reconhecidos, destacaram-se na composição dos acervos e se sobressaíram em relação aos menos conhecidos ou mesmo desconhecidos no cenário nacional, como a primeira do *ranking* Sylvia Orthof, com 14 livros.

Assim, mesmo que o edital 2011 não deixe explícito o critério de representatividade de autores, como fator relevante na escolha das obras, como ocorreu, por exemplo, de 2001 a 2003, ele continua se sobrepondo. Cabe, então, repensar os critérios para oportunizar novos escritores e produções, já que tal situação ainda se perpetua na atualidade. Para isso, é importante prever dispositivos no edital de seleção que tratem da pluralidade literária e não somente a definição de um limite de obras inscritas pelas editoras, como veremos no próximo tópico.

1.3.2.3 Dos procedimentos

No "subitem 6", que trata dos procedimentos relativos ao cadastramento das editoras, ficou estabelecido que cada editor interessado em participar poderia pré-inscrever até 12 (doze) obras no total, observando o limite de no máximo 8 (oito) obras para cada uma das etapas de ensino. Isso deixa explícito o cuidado do Programa em não concentrar editoras e obras, apesar de não ter sido suficiente para evitar repetições.

A organização do documento ainda traz quatro anexos: I- Critérios de Exclusão na Triagem; II- Critérios de Avaliação e Seleção; III- Especificações Técnicas dos Formatos Acessíveis; IV) Documentos Necessários ao Processo de Habilitação; V- Declaração de Titularidade de Direito Patrimonial; VI- Declaração de Domínio Público para obras originariamente escritas em língua estrangeira; VII- Declaração de Domínio Público para textos escritos em língua portuguesa integrantes de antologias (BRASIL, 2009, p. 11-24). Para a nossa análise nos deteremos no anexo II, com o intuito de verificar as regras definidas para a escolha das obras.

1.3.2.4 Critérios de avaliação e seleção

O anexo II, intitulado "critérios de avaliação e seleção", inicia com uma breve introdução, contendo o conceito geral sobre a leitura literária que, segundo o documento, consiste em "uma leitura emancipatória, por meio do acesso a textos literários de qualidade

que proporcionem aos alunos experiências significativas e ofereçam estímulos para a reflexão e a participação criativa na construção de sentidos para o texto" (BRASIL, 2009, p. 14).

O texto deixa claro qual a concepção teórica que baliza as escolhas do conjunto de obras, ao definir que os livros a serem colocados à disposição do público infantil e juvenil deveriam vir ao encontro de ideologias progressistas, quando se abre possibilidades para diversas subjetividades, amplia o horizonte de expectativas do leitor, quando este se apropria de uma visão reformulada da realidade social e desenvolve conhecimentos que contribuirão para a sua participação social.

Consideramos muito relevante que o documento explicite qual a concepção de literatura e leitura que irá nortear as escolhas das obras, pois ela está relacionada à formação do leitor literário. Destacamos, ainda, que embora os documentos que tratam do PNBE explicitem que a gênese do Programa esteja voltado para a apropriação de práticas de leitura e escrita que contribuirão para que o leitor interaja com a cultura letrada, não tendo, assim, compromisso específico com a formação do leitor literário, o critério de avaliação presente no edital demonstra que há essa preocupação do Programa, ao se ter contato com o texto literário. Entretanto, entendemos que o Programa precisa também avançar nessa questão, principalmente no que se refere à mediação da leitura.

A seguir, o texto reafirma que os acervos seriam compostos por uma diversidade de gêneros literários, de forma a proporcionar aos leitores um panorama da literatura brasileira e estrangeira, o que foi cumprido, como vimos anteriormente. Os critérios ainda se dividem em três subitens avaliativos, que apresentam semelhanças e distinções, sejam eles: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico.

De acordo com o edital, a qualidade do texto considera os textos literários como meio para ampliar o repertório linguístico dos leitores e que deveriam propiciar a fruição estética. Para tanto, foram avaliadas qualidades textuais básicas ao apresentar:

> [...] a coerência e a consistência da narrativa, a ambientação, a caracterização das personagens e o cuidado com a correção e a adequação do discurso das personagens a variáveis de natureza situacional e dialetal. No caso dos textos em verso, será observada a adequação da linguagem ao público a que se destina, tendo em vista os diferentes princípios que, historicamente, vêm orientando a produção e a recepção literária, em especial os que se referem aos aspectos melódicos, imagéticos e/ou visuais na produção poética. No caso das traduções, é importante que sejam mantidas as qualidades literárias da obra original. No caso das histórias em quadrinhos será considerado como critério preponderante a relação entre texto e imagem e as possibilidades de leitura das narrativas visuais (BRASIL, 2009, p. 14).

Nesse critério, destacamos a exigência da adequação do discurso das personagens às variáveis de natureza situacional e dialetal, na seleção das obras que compõem o acervo, pois coloca em evidência a incorporação dos diferentes níveis da fala, característicos, sobretudo a diversidade linguística dos grupos urbanos e rurais. Advém disso o respeito com a pluralidade de falares, ao excluir a preocupação com o rebuscamento linguístico da norma oficial culta, que reproduziria uma imagem distanciada e fria da realidade na recepção das obras e a sobreposição de grupos em relação a outros.

Diante desse critério, abre-se a possibilidade de figurar no acervo o registro "popular", a literatura oral, de grupos étnicos e culturais periféricos, que trazem como traço principal a especificação de sua singularidade, exprimindo sua realidade própria, as peculiaridades locais, ao representar um pluralismo cultural que os diferem uns dos outros. Na perspectiva de Coutinho é um discurso "fundamentalmente plural, heterogêneo, representado por múltiplos sujeitos, que dê conta da diversidade dos universos representados", promovendo assim a democratização de produções de grupos minoritários (2010, p. 31).

No que diz respeito a tal pluralidade, damos destaque ao livro *Mãe-D' Água* (2010), de Tkainã e Laura Bacellar, com ilustrações de Rosinha, contemplada no acervo. A obra trata de uma história, contada pelos indígenas cariris que vivem na margem esquerda do rio São Francisco, em Alagoas, que traz ensinamentos importantes a tribo. Nela conhecemos um pouco da memória cultural desse povo.

Já a adequação temática tinha como princípio obras com temáticas diversificadas, de diferentes contextos sociais, culturais, adequadas à faixa etária e aos interesses dos alunos. Entre outras características, foi observada a capacidade de motivar a leitura, o potencial para incitar novas leituras, à adequação às expectativas do público alvo, as possibilidades de ampliação das referências do universo cultural do aluno e a exploração artística dos temas, não se admitindo preconceitos, moralismos, estereótipos, didatismo ou discriminação de qualquer ordem.

Nesse critério, damos importância para a inviabilidade de obras que veiculam o compromisso com a pedagogia, ao restringir a leitura a um papel formador segundo convenções e normas estabelecidas, de maneira alienante, prevalecendo o moralismo e o didatismo. A esse respeito, destacamos a pesquisa de Fernandes e Cordeiro (2012), que buscou traçar um panorama acerca das mudanças dos critérios de avaliação e seleção do PNBE ao longo de sua existência, abrangendo os anos de 1998 a 2012. Para as estudiosas, um

dos aspectos favoráveis, constatado nos editais do Programa, consiste no cuidado em selecionar obras que não contenham didatismos ou moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem, já que:

> [...] durante muito tempo as obras destinadas ao contexto escolar eram reprodutoras de valores e opiniões de um universo adulto ou do que os adultos esperavam em relação aos alunos. Esse "compromisso pedagógico" entre a literatura infantojuvenil e a escola para inculcação de normas e valores, presente desde a gênese do gênero, persiste até hoje em obras que instrumentalizam a literatura com outras finalidades que descaracterizam o texto literário (2012, p. 324).

Tal fato se deve ao surgimento da literatura estar historicamente vinculada à escola, tendo como principal objetivo a educação dos indivíduos da sociedade moderna, ou seja, a leitura como meio de ensinar valores e alfabetizar, no que se refere ao desenvolvimento linguístico da criança. Entendemos que o critério de exclusão de obras didáticas visa à composição de acervos constituídos por obras com temáticas diversificadas, contemplando diferentes contextos sociais, históricos e culturais, que contribuem para desenvolver o interesse pela leitura literária e a percepção estética dos leitores.

Quanto ao projeto gráfico-editorial, foram considerados aspectos relativos à apresentação da obra, *layout*, imagens, interação das ilustrações com o texto, devendo apresentar equilíbrio entre texto principal, ilustrações, textos complementares e as várias intervenções gráficas que conduzem o leitor para dentro e para fora do texto principal. Além disso, deveria garantir condições de legibilidade do ponto de vista tipográfico quanto ao formato e tamanho da(s) fonte(s) utilizadas, do espaçamento entre letras, palavras e linhas, do alinhamento do texto, qualidade do papel e impressão.

E, por fim, a biografia dos autores que deveria apresentar aspectos relevantes, de forma a enriquecer o projeto gráfico-editorial e promover a contextualização dos (as) autores (as) e da obra no universo literário. Igualmente, outras informações que deveriam ter por objetivo a ampliação das possibilidades de leitura, em uma linguagem adequada ao público a que se destina, e com informações importantes e consistentes. Observamos que a contextualização da biografia contribui para o reconhecimento do trabalho dos (as) autores (as) e ilustradores e seus respectivos estilos, além de remeter o leitor a outros títulos, ou seja, a novas leituras.

Ao descrever os critérios de avaliação, de forma clara e objetiva, o edital objetivou a seleção de obras em atendimento a um número significativo de estudantes de faixas etárias

diferenciadas beneficiadas com o acesso a diversas obras literárias, dentre elas, os anos finais do ensino fundamental, que é nosso objeto de estudo, como analisaremos a seguir.

1.3.2.5 Critérios de atendimento

Importante destacar a abrangência do Programa, no que se refere a quantidade de instituições atendidas e, consequentemente, de alunos beneficiados com as obras, ao compor, ampliar e atualizar os acervos das bibliotecas das instituições de forma universal e regular, como demonstram os números.

Tabela 5 - Dados estatísticos do PNBE

Ano de Aquisição	2010
Ano de Atendimento	2011
Ensino Fundamental	6º ao 9º ano
Investimento	R$ 44.906.480,00
Alunos atendidos	12.780.396
Escolas beneficiadas	50.502
Livros distribuídos	3.861.782
Acervos distribuídos	77.754

Fonte: Ministério da Educação – FNDE

Para distribuir os acervos, foi definido via edital PNBE 2011, o critério de atendimento que previa o quantitativo de coleções de acordo com o censo escolar do ano anterior. Ou seja, a distribuição levou em consideração o cadastro do número de alunos matriculados nas escolas públicas, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Tabela 6 - Atendimento

CENSO	ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL	NÚMERO DE ALUNOS (AS)	ACERVOS	QUANTIDADE DE OBRAS
2010	6º ao 9º ano	1 a 250 alunos	1 acervo	49
2010	6º ao 9º ano	251 a 500 alunos	2 acervos	50
2010	6º ao 9º ano	Mais de 500 alunos	3 acervos	50

Fonte: Ministério da Educação - FNDE

Diante do levantamento de dados e das análises realizadas, tivemos um panorama sobre o Programa vigente no Brasil, que distribui obras as instituições públicas. No nosso estudo, reconhecemos que o Programa está institucionalizado e consolidado, e ainda que alcançou certo grau de aprimoramento e maturidade, principalmente no que se refere aos princípios, diretrizes, objetivos e critérios do Programa, beneficiando a população em geral.

Entretanto, é preciso problematizar os critérios de seleção e as escolhas das obras que, a nosso ver, é permeado por pontos positivos e pontos a serem melhorados, muitos já apontados anteriormente, com o propósito de contribuir em avanços para o Programa.

1.4 Algumas considerações

Cabe ressaltar que ao analisarmos os três critérios avaliativos: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico, presentes no edital 2011, identificamos a apresentação de maneira detalhada, contendo explicações e definição terminológica. Isso demonstra seriedade e compromisso com a aplicação de recursos públicos.

Outro acerto considerado: trata-se da publicação da relação dos títulos selecionados para o PNBE 2011 e as editoras contempladas no acervo, em anexo à Portaria SEB que divulga o resultado da avaliação pedagógica das obras inscritas. Contudo, é importante destacarmos que na lista oficial não aparece o nome dos (as) autores (as), os gêneros literários selecionados e os valores pagos em cada título. Entendemos que tais informações devem estar presentes, pois são importantes para o acompanhamento do Programa.

No aspecto de apresentação da obra, identificamos que há uma preocupação em relacionar as cores do selo PNBE 2011, com aquelas que estão presentes na capa dos livros. Entretanto, constatamos que muitos deles comprometeram as imagens e ilustrações pelo fato de se sobreporem sobre as mesmas ou pela própria disposição espacial inadequada.

Outra falha que a nosso ver precisa ser revista é a necessidade de ser mencionado no edital o critério da diversidade de autores de diferentes regiões, garantindo de forma mais eficaz o rodízio de autores e a multiplicidade de vozes. Nossa literatura é muita vasta e muito pouca conhecida, é preciso que os leitores tenham acesso às experiências de leitura, em seus variados registros. Dessa forma, oportuniza-se a população o reconhecimento de uma pluralidade literária e a possibilidade de novas escolhas.

No que se refere às obras selecionadas, destacamos que os acervos compreenderam os gêneros mencionados no edital e observaram a qualidade dos livros em seu conjunto: texto, imagem e projeto gráfico. As ilustrações apresentam expressividade estética, ricas em elementos interpretativos, que dialogam com o texto escrito, tanto na capa, contracapa e no miolo do livro, com tipo de papel não frágil, permitindo alta qualidade na cobertura das cores e nas definições dos desenhos, com sofisticação na apresentação, o que tornaram as coleções atraentes.

No entanto, mesmo com uma diversidade de obras qualitativas nas instituições e a implementação de um Programa tão significativo como o PNBE, que deve promover o acesso a uma diversidade de obras e à leitura, ainda se verifica na atualidade a "precariedade do domínio de escrita e de leitura em grande parcela da população por meio de pesquisas [...] e avaliação escolar governamental [...], bem como de diversos trabalhos científicos divulgados em congressos e publicações" (FERNANDES, 2007, p. 15), que também apresentam indicadores mínimos de leitores no país.

Por essa ótica, somente a política de distribuição de acervos, por meio do Programa vigente, tem pouco contribuído para a superação do *déficit* de leitura dos brasileiros e a democratização do acesso ao livro, demonstrando ser insuficiente. Justifica-se, assim, o estudo do Programa, que envia anualmente livros para serem disponibilizados nas estantes das bibliotecas dos espaços educacionais públicos. Apesar de existirem critérios de escolha dos livros, é necessário haver análises e reflexões, para também verificar quais as causas do baixo rendimento na leitura e o possível afastamento do leitor da leitura literária.

Dessa forma, após avançarmos na análise do produto do Programa, nossa proposta de discussão sobre a constituição de acervos de literatura para as bibliotecas públicas escolares será para além do envio de livros, foco de ação do PNBE, pois como já foi afirmado, somente essa política, não tem contribuído efetivamente com avanços na leitura e no processo de construção dos alunos enquanto leitores, no sentido da formação política e da cidadania, que é

algo insubstituível e que defendemos. A nosso ver, se existe uma política de leitura educacional, que denega somente a distribuição de livros, com o discurso que todos os estudantes têm o mesmo direito ao acesso, é fechar os olhos para a realidade social e cultural dos estudantes das escolas públicas brasileiras e para o precário sistema educacional existente.

Nesse ponto, defendemos uma articulação entre acervos e mediadores do livro, também objetivando suscitar o debate sobre a necessidade da ampliação da linha de ação do Programa ao promover de forma contínua, formação continuada aos educadores. Para isso, faremos reflexões a acerca do importante papel do mediador de leitura, a quem cabe oportunizar o uso dos textos literários disponíveis no ambiente escolar, visando o acesso a leitura e à formação do leitor literário.

Entendemos, portanto, ser necessário dar sustentação as nossas afirmações, ao comprovar o baixo índice de leitores no país e o *déficit* de leitura existente, que estão inevitavelmente relacionados aos medidores e ao PNBE. Tomaremos como dados empíricos pesquisas já realizadas no Brasil sobre as políticas públicas de leitura, o desempenho dos alunos na leitura e escrita e o contato do leitor com livros, na tentativa de encontrar respostas, confirmar ou negar hipóteses.

Daremos destaque para *Retratos da Leitura no Brasil* (2007- 2011), o primeiro e único estudo em âmbito nacional sobre o comportamento leitor do brasileiro, que apresenta dados importantes sobre a prática de leitura, almejando contribuir com a avaliação do impacto da política vigente e identificar as que efetivamente trazem resultados no fomento à leitura. O universo de participação é por amostra, com resultados de avaliação na esfera regional, ao traçar um diagnóstico sobre a conduta leitor dos (as) brasileiros (as) em relação a livros.

2. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS: UM QUADRO DE REFERÊNCIA SOBRE A LEITURA NO BRASIL

2.1 Principais resultados das pesquisas de avaliação da leitura

> O governo tenta solucionar o problema com seus programas de distribuição de livros, investindo uma quantidade considerável de recursos na compra de acervos para serem enviados às escolas, mas não consegue resolver a questão da leitura, porque, entre outros problemas a serem equacionados nesses programas, não investe na valorização e na capacitação dos professores (FERNANDES, 2007, p. 30).

Como sabemos, o baixo índice de leitura continua sendo um desafio a ser enfrentado e superado no Brasil, o que exige ações emergenciais por parte do Estado. Podemos afirmar que a problemática apontada não é oriunda da falta de constituição e distribuição de acervos literários às instituições públicas brasileiras. Nesse sentido, o que está em pauta na atualidade é a necessidade imprescindível de investimentos na valorização profissional dos trabalhadores em educação, que abrange, dentre outros, a formação continuada para atuarem de forma significativa na mediação da leitura literária junto aos estudantes.

Tal demanda pode ser comprovada por meio de indicadores relacionados ao desempenho dos estudantes na leitura e escrita e no que se refere ao impacto do Programa Nacional Biblioteca da Escola. Segundo avaliações já realizadas, o *déficit* de leitura continua sendo notadamente uma preocupação, enquanto que os benefícios e objetivos pretendidos do PNBE não estão sendo alcançados. Ou seja, se estabelecermos uma relação entre a política e seus efeitos sobre a população-alvo, não tem demonstrado alterações nas condições sociais da população, principalmente mais carente economicamente.

Em vista disso, defendemos a inclusão de novas ações no PNBE para a correção das distorções identificadas nos níveis de leitura da população e no escasso contato do leitor com a literatura[15]. Aqui no caso, tendo em vista a capacitação profissional, que cumpra estratégias de ação e objetivos de curto, médio e longo prazo, não visando tão somente atender a

[15] O conceito de literatura presente na nossa pesquisa pauta-se na concepção de Antonio Cândido (2004, p. 3), que considera todas as manifestações artísticas, desde o erudito ao popular: "de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações". Dialogamos também com Lajolo (1986, p. 15) que ao responder a pergunta o que é literatura, diz que essa resposta "depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura".

demanda reprimida, ao suprir carências, mas que pretenda impactos sociais que se traduzam em benefícios para a sociedade brasileira.

Para respaldar tais afirmações, optamos por destacar números importantes, levantados por meio de diversas investigações, que apresentam dados realizados em âmbito nacional para se chegar ao diagnóstico[16] sobre a leitura no país. De modo geral, os estudos verificaram a competência leitora dos brasileiros, ao apontar níveis de proficiência no que se refere às práticas de leitura e escrita, nos últimos anos, assim como a frequência do contato do leitor com livros e o acesso a eles.

Inicialmente, discutiremos os resultados relacionados à leitura e escrita da população brasileira, para comprovarmos a necessidade de intervenções de professores capacitados para a alteração da situação vigente. Da mesma forma, tais pesquisas são fundamentais para a análise crítica do PNBE, com a finalidade de discutir, principalmente, em que medida as metas do Programa estão sendo alcançadas, quais os fatores que impedem avanços, indicando possibilidades de ação mais eficazes, sem desconsiderar a importância do mesmo.

Partimos, então, do discurso oficial governamental presente no *site* do MEC, que divulga como objetivo do PNBE a distribuição de acervos de obras tendo como finalidade a promoção do acesso à cultura e o incentivo à leitura, a apropriação e o domínio do código escrito que "contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os educandos e educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada" (BRASIL, 2010). Entendemos, portanto, que o Programa não é apenas um meio para equipar e renovar as estantes das bibliotecas e/ou o acervo das instituições educacionais, mas que deve cumprir objetivos relacionados à alfabetização e letramento dos estudantes, ao promover o acesso ao livro para incentivar a leitura de setores específicos da sociedade.

Isto posto, vejamos se as intenções do Programa se configuram na prática, por meio da análise de pesquisas desenvolvidas. Dentre os estudos e avaliações na esfera nacional, já realizados, destacamos o primeiro indicador aplicado no Brasil, o Sistema Nacional de

[16] As avaliações aplicadas para medirem conhecimentos na leitura e escrita da população brasileira são consideradas no trabalho como um meio para fundamentar a pesquisa. Nesse sentido, não defendemos a aplicação dos testes aos alunos, seja por definir um padrão de conhecimento, pelo fato de, apresentar certa fragilidade, principalmente por serem passíveis de fraude na aplicação das provas, por nem sempre corresponderem a realidade o resultado do exame, dentre outros motivos. Para Fernandes (2007, p. 22), por exemplo, existe a possibilidade de haver "um descompasso entre o ensino escolar e as avaliações governamentais", podendo repercutir nos resultados.

Avaliação da Educação Básica-SAEB, realizado a cada 2 (dois) anos, desde 1990, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, responsável pelo desenvolvimento das avaliações para diagnóstico.

Segundo o *site* oficial do INEP, a avaliação tem como "principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas" (BRASIL, 2011). O resultado é por esfera nacional, regional e por unidade da federação, sem detalhamentos para municípios ou unidades de ensino.

A última aplicação, em 2011, contou com a parte amostral da avaliação de escolas públicas e privadas, com o objetivo de obter dados sobre a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática de alunos do 5ª e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, das áreas urbanas e rurais. As médias foram calculadas considerando os testes aplicados e o Plano amostral da avaliação que engloba a parte censitária, chamada Prova Brasil (BRASIL, 2011).

Além disso, o estudo procurou conhecer as condições internas e externas que interferem no processo ensino aprendizagem dos estudantes, por meio de um questionário socioeconômico que fornece informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e das condições de trabalho, o que consideramos fundamental pois influenciam nos resultados das provas.

Em relação à avaliação em si, a mesma ofereceu dados e indicadores que possibilitaram medir o quanto os estudantes estão aprendendo. A prova avaliou habilidades de leitura, divididas em cinco blocos de conteúdo: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

Como vemos, a concepção de ensino da língua que fundamentou o teste privilegiou sua valorização e uso em diversos contextos sociais, com sua diversidade de funções e variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa visão, é imprescindível que o trabalho em sala de aula se organize em torno de reflexões sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. Os recursos existem, considerando que para compor o

acervo do PNBE há a preocupação em selecionar obras que contemplem tal diversidade. No entanto, o professor precisa estar capacitado para desempenhar um bom trabalho.

Nesse sentido, as médias com o desempenho dos estudantes, apresentadas por etapa e disciplina, são reflexos em relação à dificuldade de se trabalhar práticas de leitura/escrita, a partir de uma reflexão pautada em um referencial teórico que contribua para a formação do educando letrado, comprovando a necessidade do professor repensar suas práticas planejadas para a sala de aula. De modo geral, o nível da escala de proficiência classificada do 1 (um) ao 9 (nove), colocou o 9º ano, por exemplo, no nível 5 (225 a 250) em leitura, significando que, em termos de Brasil, os alunos além de terem as habilidades do nível 1 ao 4,

> [...] identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); inferem a finalidade do texto; distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados; identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; interpretam texto com apoio de material gráfico; localizam a informação principal; inferem o sentido de uma palavra ou expressão; estabelecem relação causa/consequencia entre partes e elementos do texto; identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos; reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão (BRASIL, 2011).

Quando se analisa os resultados de forma superficial, ou seja, simplesmente pelo fato de o diagnóstico evidenciar que os alunos dominam 5 (cinco) níveis, temos a impressão que a média foi satisfatória. No entanto, ao nos determos nas competências relacionadas aos demais graus de conhecimento, verificamos o quanto ainda falta para chegarem ao nível 9 (nove). Percebemos, que há muito para ser feito, principalmente em termos pedagógicos, a fim de que os alunos avancem no domínio da leitura.

Já o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD, de 3 (três) em 3 (três) anos (2000, 2003, 2006, 2009 e 2012), visa avaliar a leitura na perspectiva do letramento[17], conhecimento matemático e na área de Ciências de jovens com 15 anos de idade. Segundo o *site* do INEP, que divulga o desempenho do Brasil no PISA, os resultados de 2012, obtidos

[17] O conceito de letramento em leitura no PISA é a capacidade de o jovem compreender e usar textos para alcançar seus objetivos, desenvolvendo conhecimentos e participando ativamente da sociedade (FERNANDES, 2007, p. 23).

por meio de um estudo comparativo com a edição de 2003, melhoraram ao considerar a média das três áreas, além disso foi o país que mais cresceu em Matemática, foco sobre a qual recaiu a avaliação.

Tivemos também acesso ao relatório publicado *on line* pela OECD que divulgou os dados sobre o Brasil. Ao nos determos nas informações relacionadas à leitura, os principais resultados mostraram que os estudantes brasileiros melhoraram desde 2000, passando de 396 pontos para 410, uma média superior ao da Organização, comparável com Colombia, Tunisia e Uruguai. Entre os países latinos americanos o desempenho do Brasil foi abaixo do Chile, Costa Rica e México, mas acima da Argentina e Peru.

O estudo ainda aponta que mudanças na situação econômica, social e cultural da população estudantil, contribuíram com avanços no desempenho da leitura. No entanto, cerca de metade (49,2%) dos estudantes estão abaixo do nível de base de proficiência (nível 2), significando que, na melhor das hipóteses, eles podem reconhecer o tema principal ou as intenções do autor em um texto sobre um assunto familiar e fazer uma conexão simples entre as informações. Dessa forma, apenas duzentos estudantes (0,5%) realizaram a leitura acima ou no nível 5 (cinco), demonstrando que podem lidar com textos que não estão familiarizados em forma ou conteúdo e podem realizar análises refinadas de textos, o que representa um percentual muito baixo, diante da cobertura nacional do PNBE.

Ao nos determos no teste aplicado, observamos que objetivou diagnosticar a competência textual dos estudantes. Isto requer que os alunos aprendam a ler e escrever a partir de situações reais de comunicação, mesmo porque estão imersos em práticas discursivas cotidianas e em diversos contextos sociais, nos quais se fazem presentes a leitura e a escrita. Em vista disso, é necessário atribuírem sentidos ao que lêem, e isso exige prática, aprendizado, acúmulo de informação, para serem capazes de processarem as informações, que dialogam com as suas práticas sociais. Esse olhar diferenciado de trabalho no ensino da leitura, pela perspectiva de alunos letrados é fundamental por valorizar as vivências dos educandos, contribuindo com a aproximação do leitor a leitura.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das capacidades leitoras se traduz na produção de sentidos, por meio dos significados presentes no texto, que são determinados pela historicidade do leitor no processo interpretativo da leitura. Para Chartier (2010, p. 37, grifos nosso), "a leitura também tem uma história (e uma sociologia) e que **o significado dos textos depende das capacidades**, das convenções e das práticas de leitura próprias das comunidades

que constituem seus diferentes públicos". A nosso ver, o pressuposto de leitura deve fundamentar o trabalho docente, de forma que contribua para a formação de leitores que reflitam, produzam sentidos e tomem posicionamentos frente ao ato interpretativo de um texto, em níveis de letramento cada vez mais complexos. Vejamos o que dizem os números do quadro comparativo de desempenho, desde 2000:

Tabela 7 - Resultados do BRASIL no PISA

	PISA 2000	**PISA 2003**	**PISA 2006**	**PISA 2009**	**PISA 2012**
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Fonte: Ministério da Educação - INEP

Podemos verificar que se destaca o crescimento no desempenho dos estudantes, ao longo dos anos. No entanto, se compararmos as duas últimas pesquisas, percebemos uma decaída na área da leitura, entre os anos de 2009 e 2012. Isso demonstra que, ao invés de avançarmos com as contribuições da política de leitura vigente, em termos de uso da leitura e escrita, na maioria dos alunos, a falta de habilidades com a linguagem, ainda se sobressai. Nesse sentido, os dados confirmam um *déficit* na leitura por parte dos estudantes que está ligado a sua história social e cultural, assim como, o insuficiente trabalho pedagógico de uma grande maioria dos professores das escolas públicas brasileiras, que não contribui para o desenvolvimento da capacidade mínima dos educandos compreenderem textos simplificados, mesmo que presentes em seu meio social.

Outra avaliação importante, que apresenta resultados preocupantes, é o Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF, apurado anualmente, desde 2001, para mensurar os níveis de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos, das áreas urbanas e rurais de todas as regiões do país, que estudam ou não. Para isso, é realizada uma entrevista e aplicado um teste cognitivo que avalia os conhecimentos em leitura, escrita e matemática da população. Os resultados são distribuídos em analfabeto e alfabetismo rudimentar, básico e pleno. O quadro que segue mostra dados quantitativos em percentuais no período de 2001 a 2012:

Tabela 8 - Evolução do indicador de alfabetismo funcional população de 15 a 64 anos (em %)

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011-2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73

Fonte: Ministério da Educação - INAF

Ao avaliarmos os resultados, evidenciamos que o Brasil já avançou principalmente nos níveis iniciais do alfabetismo, mas segundo os indicadores não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de competências relacionadas à linguagem, que são hoje condição imprescindível para a inserção plena cidadã na sociedade letrada. Ler é uma prática social, pois temos que ler tudo, cartazes, *outdoors*, rótulos, ou seja, no mundo contemporâneo é impossível viver sem a leitura e quem não sabe está à margem da sociedade. Com efeito, isso ocorre mesmo com a universalização do acesso à escola e o aumento do número de anos de estudo, que não foram suficientes para garantir ganhos equivalentes no domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática da população, encontrando-se em patamares bem abaixo do desejado, já que não foram seguidas de investimentos financeiros que contribuíssem com um padrão mínimo na qualidade do ensino.

Segundo Vera Masagão, coordenadora geral da Ação Educativa, os dados do INAF (2012) reforçam a necessidade de uma educação pública com qualidade, em todo o sistema educacional. Para ela, tal mudança deve vir acompanhada de "investimento constante na formação inicial e continuada de professores, que precisam ser agentes da cultura letrada em um contexto de inovação pedagógica" (BRASIL, 2012).

Os resultados levantados ainda apontam que há uma correlação entre as condições financeiras familiar e o nível de alfabetismo[18], uma vez que a proporção de analfabetos e daqueles incluídos no nível rudimentar diminui sensivelmente à medida que aumenta o salário dos segmentos populacionais. Essa constatação reforça a importância do PNBE, por ser um meio importante que objetiva oportunizar o acesso à leitura às camadas desprovidas economicamente. Por outro lado, demonstra que apenas a existência de acervos não tem sido suficiente, como vemos nos números apresentados.

Por fim, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB é um indicador criado em 2005 pelo governo federal, para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas, auferido de 2 em 2 anos aos estudantes que cursam o 5º e 9º ano do ensino fundamental. A criação do IDEB se deu pela necessidade de uma análise mais detalhada do sistema público de ensino, que expandisse o alcance dos resultados, oferecendo dados não apenas nacionais e por estado, mas também para cada município e escola participante.

Sousa, Oliveira e Alavarse (2011, p. 16), estudiosos da área de políticas públicas educacionais, desenvolveram um estudo significativo sobre a avaliação no contexto brasileiro, por sua vez, afirmam que "o Ideb é um índice que combina desempenho na Prova Brasil, com aprovação. Seu cálculo é feito pelo produto entre a média nas notas padronizadas de Língua Portuguesa e Matemática e a taxa média de aprovação". De tal forma, consideram um instrumento importante para a avaliação da qualidade do trabalho educacional, realizado pelas escolas e sistemas de ensino.

Para nós, trabalhadoras (es) em educação e militantes sindicais o IDEB também pode ser um meio de transferir toda a responsabilidade às instituições escolares, em relação à

[18] O INAF define quatro níveis de alfabetismo, divididos em dois grupos: o primeiro, **analfabeto funcional** subdividido em **analfabetos**: aqueles que não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela desta consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.) e **alfabetizados em nível rudimentar**: localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), lêem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias. Já o segundo, classificado como **funcionalmente alfabetizado**, **em nível básico**: lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequencia simples de operações e têm noção de proporcionalidade; e em **nível pleno**: pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: lêem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. Disponível em: <http:// www.ipm.org.br>. Acesso em: 28 nov. 2013.

precariedade da educação pública existente no Brasil, por meio do baixo desempenho na avaliação. Entendemos, portanto, que a situação problemática existente se justifica pela falta de condições de trabalho (recursos, estrutura física, quantitativo de alunos por sala), de valorização profissional dos trabalhadores em educação, na qual é parte integrante a formação continuada, questões sociais e culturais da população, que não se resolvem com a aplicação de uma prova, mas que reforçam ainda mais a ausência da União nos estados e municípios, em termos de financiamento público, bem como a exclusão social, dos alunos e professores de escolas mais periféricas.

O diagnóstico realizado pelo IDEB, apresentado numa escala que vai de zero a dez, também reitera os números negativos. O último, realizado em 2011, alcançou a nota 5,0 nos anos iniciais, 4,1 nos anos finais e 3,7 no ensino médio, bem abaixo da média 6,0, para que o País cumpra o objetivo de chegar ao nível educacional de países desenvolvidos. Isso demonstra a necessidade de investimentos em políticas educacionais que permitam avançar nos resultados do processo educativo de escolarização, mas principalmente na formação de leitores críticos e participativos (BRASIL, 2011).

Como vemos, o levantamento de dados realizado em relação à leitura e escrita no Brasil, tanto nacional como internacional, pelo INAF 2009, SAEB 2011, PISA 2006 e IDEB 2011, mostram que são baixos, no Brasil, os índices de pessoas capazes de ler e escrever de maneira plena, para participarem do processo cotidiano de inserção nas práticas sociais letradas. Apesar de considerarmos que para aferir a qualidade do ensino ofertado, os testes de proficiência sejam um instrumento limitado, os mesmos apresentam informações importantes que podem contribuir para o subsídio de políticas educacionais, sobretudo no que se refere à análise sobre a efetividade objetiva daquelas existentes, como o PNBE.

No entanto, há também que se pensar se os recursos públicos investidos em tais avaliações têm repercutido em melhorias para a educação pública, pois como afirma Pedro Demo (1987, p. 75), "o INEP produz muita pesquisa, mas a sua utilização na política educacional tende a ser praticamente nula". Essa realidade é vivenciada pelos educadores que estão no interior das instituições educacionais, pois mesmo com uma diversidade de diagnósticos que mostram a necessidade de investimentos na educação e de reformulações na política de leitura existente, não vemos um interesse real em provocar mudanças que se fazem necessária.

Outro importante indicador, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, também reforça o *déficit* em relação à leitura. Nela, nos deteremos de forma mais minuciosa, pelo fato de apresentar dados sobre a leitura de livros, um dos pontos fundamentais do trabalho, já que nosso objeto de estudo é o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola, que distribui obras literárias anualmente. A pesquisa apresenta dados estatísticos importantes sobre o comportamento do leitor no país e, consequentemente, traça um diagnóstico a respeito do acesso dos leitores à leitura literária e demais fontes de informação, o que contribui para sustentarmos a importância da formação continuada de mediadores de leitura.

2.1.1 Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*

A Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* foi criada no ano de 2001, pelas entidades do livro: a Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares - ABEU; a Câmara Brasileira do Livro - CBL e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros - SNEL, responsáveis por estudos que mostram a conduta do leitor, refletindo as mudanças sociais, culturais e da educação brasileira, realizada pelo Instituto Pró-Livro. Ela permite "o acompanhamento periódico das mudanças quanto a interesses, representações sobre leitura e livro, influenciadores, motivações, limitações, preferência por suporte digital ou impresso e outras variáveis usadas na pesquisa" (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2011), possibilitando traçar estratégias conforme o perfil da população, avaliar as políticas públicas de leitura, ações vigentes e que deram certo.

A periodicidade da pesquisa é de 3 (três) anos para a construção de séries históricas e estudos de tendências da evolução e impactos das políticas públicas do livro e leitura implementadas no país, com o objetivo de contribuir, efetivamente, para que sejam identificados os caminhos para a construção de um país de leitores ao disponibilizar o estudo, por meio de publicações para divulgação.

Os principais resultados são apresentados em quadros, tabelas e cruzamentos entre indicadores e diferentes perfis da população estudada, permitindo a leitura dos números e análises pelos principais temas investigados para se conhecer o comportamento leitor. Da mesma forma permite estudos sobre a questão da leitura no país, debates sobre os avanços e impasses, bem como orienta nas decisões do governo em relação às ações e aos investimentos em políticas públicas de leitura, de acordo com os dados que as 3 (três) edições da pesquisa revelam, viabilizam a comparação de dados (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2011).

A primeira edição, desenvolvida pelas entidades Abrelivros, CBL e SNEL com apoio da Bracelpa, lançada em 2001, foi realizada em 2000 pelo instituto A. Franceschini Análise de Mercado, de São Paulo. Seu objetivo básico era identificar a penetração da leitura de livros no país e o acesso a eles. O universo estudado foi a população brasileira com pelo menos três anos de escolaridade e com 14 anos ou mais de idade. O resultado da primeira edição mostrou que, nos estratos sociais mais elitizados (classe A e com instrução superior), têm-se os maiores índices de leitura e compra de livros; baixa presença de bibliotecas para a promoção do acesso ao livro e a existência da barreira do baixo poder aquisitivo que dificulta o contato com livros.

A segunda edição foi realizada pelo Instituto Pró-Livro com o apoio das mesmas entidades, com a contratação do instituto IBOPE Inteligência para sua aplicação, em 2007. Seus resultados foram apresentados em Seminário Nacional, em Brasília, em 2008, com a participação de representantes do governo, editoras, especialistas e mídia especializada.

A principal inovação em relação à primeira edição foi a amplitude nacional e a definição da população brasileira a ser estudada, que passou a considerar a partir de 5 anos alfabetizadas ou não. Conhecer o comportamento leitor de crianças e jovens estudantes, na faixa etária de 5 a 14 anos, foi uma inovação importante desse estudo, que pretendeu contribuir também com a avaliação do impacto das políticas de governo, adotadas no período, como o PNBE. Dentre as constatações da pesquisa, nos deteremos nas informações que se referem ao acesso à leitura que confirmam:

> As dificuldades de leitura declaradas configuram um quadro de má formação das habilidades necessárias à leitura, o que pode decorrer da fragilidade do processo educacional: lêem muito devagar: 17%, não compreendem o que lêem: 7%, não têm paciência para ler: 11%, não têm concentração: 7%. Todos esses problemas dizem respeito a habilidades que são formadas no processo educacional. Esses dados somam 42% do universo pesquisado. Para superar essas dificuldades, seria necessário um esforço significativo por parte do poder público na formação e aperfeiçoamento de professores de língua portuguesa e mediadores de leitura (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2007).

Os dados apontam para defasagens no processo de formação dos entrevistados, que parecem configurar um ambiente em que a leitura não é socialmente valorizada, em que o livro não tem um lugar assegurado. Isso comprova que a escola tem demonstrado não ter condições de assumir verdadeiramente seu papel no ensino da leitura, indicando ser fundamental intensificar sua ação em todas as direções que se relacionam com o gosto e o prazer de ler, que é algo aprendido. Para isso, é importante que se busquem soluções e

alternativas em âmbito nacional, em relação aos mediadores de leitura, já que é na escola onde deve acontecer o ensino de forma sistematizada.

A terceira edição, realizada no ano de 2011, por meio de pesquisas face a face nas residências dos brasileiros, em todos os estados brasileiros, também sofreu alterações em relação à pesquisa anterior, como, por exemplo, o instrumento de coleta, seja na ordem das perguntas e aquelas presentes no questionário. As pessoas entrevistadas foram selecionadas dentro dos setores censitários utilizando quotas proporcionais segundo as variáveis: sexo, idade, escolaridade, ramo de atividade e posição na ocupação com base em dados do IBGE. Nessa edição são apresentadas tabelas comparativas entre as pesquisas realizadas nos anos de 2007 e 2011, para averiguar quais foram as mudanças no comportamento leitor do brasileiro nesse período. A última pesquisa mapeou regiões, segundo o perfil dos leitores, demonstrando impasses e a necessidade de traçar novos caminhos, com o objetivo de melhorar os indicadores, uma vez que o nível de leitura decaiu se compararmos com a pesquisa de 2007, mesmo com investimentos de recursos públicos na compra e distribuição de obras para as instituições públicas. Vejamos as considerações sobre o índice de leitura em 2011:

> O índice de penetração de leitores oscilou negativamente, da 2ª edição, realizada em 2007, para esta, passando de 55% para 50%. Essa oscilação ocorreu em praticamente todas as regiões brasileiras, com exceção do Nordeste, onde permaneceu estável. N 55% 47% NE 50% 51% CO 59% 43% SE 59% 50% S 53% 43% (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2011).

Os números indicam que a população está lendo menos. Assim, há um eventual retrocesso em torno das práticas leitoras, no que se refere à penetração da leitura. Outro dado importante da pesquisa mostra que em 2007 eram 95,6 milhões de leitores[19], o que corresponde a 55% dos entrevistados, já em 2011 caiu para 88,2 milhões, um percentual de 50%. Segundo a mesma pesquisa, a principal razão dos entrevistados estarem dedicando menos tempo à leitura tem como justificativa o desinteresse, dificuldade e acesso, que juntos demonstram certa desmotivação em ler, indicando a necessidade da imprescindível mediação da leitura.

Além da queda em todos os aspectos se comparado ao ano de 2007, a terceira edição traz também números que incluem alunos que frequentam a educação básica, que é beneficiada com acervos do PNBE. Tais estatísticas acerca da leitura são fundamentais

[19] Para a pesquisa, leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 (um) livro nos últimos 3 (três) meses, enquanto que o não-leitor é aquele que não leu, nenhum livro nos últimos 3 (três) meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 (doze) meses (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2011).

justamente para o exame da efetividade do Programa, visando uma avaliação política da mudança, ao apontar possíveis falhas no seu desenvolvimento, o que pode contribuir com seu aprimoramento.

Nesse sentido, destacamos o aspecto ligado ao conhecimento e uso do acervo literário, presente nas instituições educacionais. Sobre isso, queremos pontuar que é do nosso conhecimento não ser finalidade do PNBE a formação de leitores literários, tampouco de mediadores do livro. No entanto, a nosso ver, a simples presença dos acervos nas instituições perde o sentido em relação à própria eficácia dos objetivos do Programa, que também é o de "promover o **incentivo à leitura nos alunos e professores**" (BRASIL, 2010, grifos nosso).

Por se tratar do gênero literário, defendemos a ampliação das estratégias de ação do PNBE, do ponto de vista da cobertura, no sentido de ser integrada a capacitação profissional permanente, que forme mediadores de leitura para trabalharem efetivamente com as obras distribuídas, contribuindo com o incentivo à leitura e a formação do leitor literário tão necessário no mundo atual para a construção de uma sociedade leitora.

Com efeito, vivemos em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, os sinais gráficos circunscrevem toda a nossa volta, tendo um valor social de supremacia de uma forma de cultura sobre todas as demais. Esta é centrada na escrita, deixando de lado as culturas marginais que estejam associadas à oralidade. Em vista disso, não dominar a leitura, significa exclusão social, pois está por toda parte, nos letreiros do ônibus, nos *outdoors*, na televisão, no cinema, enfim ela é fundamental no cotidiano das pessoas.

A relevância da literatura é validada pelo envolvimento da imaginação, que proporciona ao leitor se transportar do mundo real para o ficcional, ela abre portas, nela há uma pluralidade de significados e liberdade de entendimentos, já que cada pessoa lê no texto a sua experiência. É uma arte, um direito fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática, pois como afirma Pinheiro (20011, p. 45), ela "oferece meios de enxergar a realidade por outro prisma, cria possibilidades para si e para o ambiente que o cerca".

Em vista disso, incentivamos a leitura literária, por entender como Antônio Cândido (2004, p. 5), estudioso da Literatura brasileira, sua importância no mundo e na vida. Para ele, essa arte é uma necessidade básica, um direito social do ser humano, assim como alimentação, saúde e moradia, "as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo".

Com esse foco, debateremos no próximo subtítulo, a acerca de dados da última pesquisa, que estão diretamente relacionados ao Programa, mas em especial aos mediadores da leitura, que se destacam na pesquisa. A nosso ver, é imprescindível o papel do professor leitor como mediador no contexto das práticas escolares de leitura literária, para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura na perspectiva do letramento literário, pois permite compreender os significados da escrita e da leitura para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais.

2.1.2 *Retratos da leitura no Brasil*: estatísticas de 2011 que retratam uma realidade

2.1.2.1 O perfil de leitores

Vale destacarmos alguns dados sobre a terceira versão *Retratos da leitura no Brasil*, que consideramos relevantes para o nosso estudo. Inicialmente, com relação à apreciação da leitura segundo o perfil do leitor e não leitor ganha destaque dois fatores preponderantes: a classe social e a escolaridade, juntos demonstram que a condição socioeconômica prevalece, pois a pessoa com baixo poder aquisitivo lê menos, assim como no que se refere à dependência da escolaridade, quanto menor o nível escolar, maior o índice dos que não apreciam a leitura de livros.

Com efeito, ao observarmos na pesquisa as diferenças entre as categorias sociais pudemos constatar uma redução em relação ao número de leitores, ou seja, "a distribuição desigual desse bem cultural acompanha a distribuição de renda do país" (PAIVA, 2009, p. 142). Por essa razão, concluímos que o poder aquisitivo é significativo para a constituição de leitores assíduos, uma vez que a renda familiar parece influenciar na leitura de livros, da mesma forma que, a não- continuidade da vida escolar dos pais é um aspecto significativo na formação dos filhos leitores e não leitores brasileiros.

Convém ressaltarmos, que nas considerações da *Retratos* (2011), sobre o índice de leitura no Brasil, foi apontado que assim como "nas edições anteriores, a pesquisa confirma as principais correlações com a leitura: escolaridade, classe social e ambiente familiar. Quanto mais escolarizado ou mais rico é o entrevistado, maior é a penetração da leitura e a média de livros lidos" (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2011).

Tais dados justificam a necessidade de políticas públicas de leitura que oportunizam o acesso a livros, pois "como as crianças das camadas populares são desprovidas de condições econômicas que lhes permitem ter acesso a esse bem material simbólico, a escola tem se

configurado como um espaço fundamental para possibilitar esse acesso" (PAIVA, 2009, p. 141).

Dentro desse contexto, é preciso também pensarmos nos professores, em sua grande maioria oriunda da classe trabalhadora, com uma formação deficitária, "sem condições salariais[20] e de trabalho, sem infra-estrutura de apoio para o encaminhamento da leitura (biblioteca e bibliotecários escolares), sem tempo para ler" (SILVA, 1991, p. 82) e com dificuldades de acesso ao livro pelo preço, são levados a executar um mínimo de leitura no ambiente escolar. A realidade descrita dificulta a formação de professores leitores, que tenham condições de desenvolver um trabalho significativo com a leitura literária.

Em vista disso, é fundamental a composição de acervos nos espaços públicos educacionais, de forma que seja oportunizado o acesso de professores e alunos. Defendemos ainda que os estudantes contem com a atuação de mediadores de leitura para promoverem o contato deles com livros, objetivando a formação para o gosto literário e leitores críticos, capazes de interagirem com os textos e deles abstrair o conhecimento no processo de fabulação.

2.1.2.2 Mediadores

Os resultados da pesquisa ainda apontam outros indicadores importantes, principalmente no que se refere aos mediadores de leitura. Entre os entrevistados, 45% revelaram que quem mais influenciou e incentivou o gosto pela leitura foram os professores que interferiram em um ambiente de aproximação entre leitores e livros. A partir desse dado é interessante perceber que o principal mediador das relações entre livros e seu interlocutor, consequentemente na história de leitura de alunos e ex-alunos, são os professores, seguidos por outros sujeitos sociais que influenciaram no processo de formação dos leitores.

Entendemos, portanto, que apesar de todas as problemáticas apontadas em relação ao professor, ainda foi indicado como o principal mediador de leitura, pela maioria dos entrevistados. Ele que despertou o gosto por ler, que, de alguma forma, aproximou os alunos do livro e ajudou a vivenciar experiências prazerosas de leitura. Enfim, ou os docentes promoviam a iniciação literária dos sujeitos, ou o processo não teria ocorrido pela ausência de mediações em outros espaços sociais.

[20] Em 2014 o piso salarial profissional nacional, divulgado pelo MEC, corresponde a R$ 1.697,39, para a jornada de, 40 (quarenta) horas semanais. Ou seja, pouco mais que dois salários mínimo, que no mesmo ano vigorou com o valor de R$724,00.

Entretanto, se estabelecermos um estudo comparativo com o perfil dos leitores, tal constatação não ganha muita relevância, pois a grande maioria da população por ter um poder aquisitivo menor e menos escolaridade, ainda lê menos. Assim, a escola se sobressai como o principal meio social, o que nos leva a concluir que o mediador não tenha feito tanta diferença nas práticas de ensino da leitura literária.

Nessa perspectiva, citamos a pesquisa de Maisa Barbosa da Silva Cordeiro (2013, p. 93), intitulada L*eitura, literatura, biblioteca e políticas públicas*: um estudo de caso em Dourados/MS, que consistiu em um estudo de natureza qualitativa, a partir de questionamentos que exigiram o contato direto com o campo estudado, que propõe algumas reflexões importantes a despeito do PNBE. Segundo a pesquisadora, dentre os 23 alunos entrevistados por meio de um questionário, que cursavam o 9º (nono) ano, chegou-se ao resultado que "há a preferência pela leitura literária por parte dos alunos, nessa questão, entende-se que essa leitura é feita de forma autônoma, já que apenas um aluno mencionou ler por solicitação da professora". A partir da investigação fica evidente que o trabalho de mediação de leitura na escola não tem proporcionado a convivência cotidiana com livros.

Foi constatado também na *Retratos da Leitura*, em relação aos mediadores a presença de uma pessoa, quase sempre da família, que, de alguma forma, ajudou a vivenciar experiências prazerosas de leitura. Dentre os principais motivadores, a mãe (ou responsável do sexo feminino) aparece com 43%, o pai (ou responsável do sexo masculino) com apenas 17%, outro parente 14%, já amigo (a) com 12%. A partir desses percentuais, comprovamos que a mediação não se encerra no espaço escolar, no meio familiar também existem mediadores atuantes, que proporcionam um intenso convívio com livros, seja pela organização e reserva de lugares de destaque na casa para a guarda dos livros ou mesmo um cantinho de leitura, por meio de práticas de leitura como a contação de histórias ou por vivenciarem familiares lendo.

Sobre a mulher se sobressair como principal mediadora da leitura justifica-se pela história de leitura, escolaridade. Segundo Lyons (1999, p. 171), no mundo ocidental "embora as mulheres não fossem as únicas leitoras de romances, elas eram consideradas o principal alvo da ficção romântica e popular. Os jornais, com reportagens sobre eventos públicos, pertenciam geralmente ao domínio masculino". Essa definição por suportes de leitura, a cada um dos gêneros tinha o objetivo específico de delimitar o papel do homem e da mulher na

sociedade. O espaço público, a vida política para o homem, enquanto que a mulher foi reservado o privado, o ambiente familiar, de cuidados com a casa e os filhos.

Alexandra Santos Pinheiro (2010, p. 79) contribui com nossa discussão com sua escrita pela leitura destinada às mulheres oitocentistas, ao nos dizer que historicamente "os textos literários e não literários dirigidos a elas estavam preocupados em divulgar um padrão de conduta moral. Eram leituras prescritivas, que direcionavam suas ações domésticas e suas práticas sociais". Em vista disso, o romance, por exemplo, visava o público feminino com intenções discursivas a partir do moralismo, de boas maneiras, de modelo de filha obediente, esposa amável e mãe dedicada.

De modo geral, esse é um fator influenciador em relação ao maior número de leitoras mulheres, se comparado aos homens na contemporaneidade. Dentre suas leituras prediletas, como demonstra a pesquisa *Retratos da Leitura* (2011), está justamente o romance, que aparece em segundo lugar, após a bíblia. Isso demonstra que as práticas de leitura possuem uma história ligada aos suportes em que os textos são veiculados, assim como ao lugar e a época em que a leitura acontece é o que define a relação dos sujeitos com os impressos. A maior escolaridade que os homens, como mostra a pesquisa nacional também repercute no maior número de leitoras e consequentemente de mediadoras da leitura.

As estatísticas ainda indicam que entre os leitores 22% viam a mãe lendo sempre, enquanto entre os não - leitores esse índice cai para 10%. Já a frequência com que os leitores viam o pai lendo 13% responderam que sempre, contra 7% dos não-leitores. Tendo em vista esses números é importante pensar que bons modelos ou exemplos de leitores no ambiente familiar são fundamentais, "a importância da familiaridade precoce com livros, de sua presença física na casa, de sua manipulação, para que a criança se tornasse, mais tarde, um leitor. A importância, também, de ver os adultos lerem" (PETIT, 2008, p. 140).

Segundo a pesquisa, 8% dos leitores responderam que a frequência com que ganhavam livro era sempre, enquanto os não leitores apenas 2% fizeram tal afirmação. Os dados ainda demonstram que, para 88% dos entrevistados, foi importante ter ganhado livros, já que influenciou no gosto pela leitura de livros.

Diante dos dados, observamos que a formação do leitor também está inteiramente ligada à história pessoal e familiar de cada sujeito, ela é constituída de uma memória, formada por meio de práticas de leitura e de convivência com um ambiente leitor. Dessa forma, cada história de leitura é autêntica, singular, não linear nas trajetórias percorridas e ocorre em

universos distintos revelando, por meio de uma inter-relação, de trocas, de aproximações, um movimento rico que tem uma importância significativa na formação de leitores.

Para Faria (2004, p. 50), o processo de construção dos leitores percorre caminhos diversos "alguns se formam no seio da família, outros na instituição de educação infantil ou na escola e outros, ainda, vida afora. Alguns se fazem leitores na infância, outros já adultos ou até mesmo na velhice". Assim, um aspecto a ser enfatizado refere-se à grande maioria dos estudantes, que não têm a oportunidade de conviver com a literatura durante a infância, no meio familiar, comunitário, necessitando da interferência de mediadores para aproximá-los da leitura, nos espaços educacionais.

Entendemos, portanto, que é fundamental a relação prática de interação literária na infância, o contato inicial dos leitores com o texto literário no meio familiar, bem como a aproximação com a leitura no ambiente educacional, sob a influência positiva de mediadores de leitura, para avançarmos nos números negativos relacionados à formação de alunos leitores, que exerçam uma cidadania ativa.

Nesse sentido, a escola se sobressai na figura do professor e do bibliotecário que têm o papel fundamental de compartilhar o encantamento da leitura. A eles cabem despertar no aluno o gosto pelo texto literário, com o devido apoio pedagógico da direção escolar, coordenação e das equipes dos setores das Secretarias de Educação. Esta equipe também deve ser responsável pelo trabalho com a promoção da leitura, que envolva todos os profissionais da educação, a quem compete viabilizar recursos, tempo e espaços planejados para o desenvolvimento de práticas de leitura.

2.1.2.3 Práticas de leitura

No que concerne às práticas de leitura ou, segundo a pesquisa, com que frequência os entrevistados mais liam ou lêem, ganha destaque a leitura individual com 94% dos leitores e 71% dos não leitores. A mediação do professor, por meio da leitura em voz alta, aparece com 83% dos leitores e 68% dos não leitores, demonstrando que entre os entrevistados a partilha do mediador, a quem cabe ler, discutir, promover e facilitar a compreensão, o diálogo entre o texto e o leitor, aliada com o prazer em ouvir histórias, para despertar e sedimentar o gosto pela leitura fica em segundo plano.

Cabe ressaltar que, dentre os limites da pesquisa *Retratos da Leitura* para o nosso trabalho, não são apresentadas outras possibilidades de modos de ler na entrevista, como

“momentos de leitura compartilhada como parte das atividades do programa de leitura” (PAIVA, 2009, p. 13). De tal modo, a prática de leitura vai além da leitura silenciosa ou oral, ela envolve estratégias que visam aproximar os jovens leitores da leitura literária, contando com procedimentos como, por exemplo, a seleção de obras que o mediador deseja compartilhar com os educandos de forma dialógica, ao abrir espaço para o aluno se expressar.

Ainda em relação à mediação literária, segundo os entrevistados, dentre os materiais lidos, os livros indicados pela escola correspondem a um percentual de 47%, apesar de que 30% são didáticos e somente 17% de literatura, ficando em terceiro lugar, já que sobressaíram em primeiro lugar as revistas e, em segundo, os jornais. Essa preferência por suporte de leitura indica pontos importantes: o preço, a sintaxe e o vocabulário que são mais acessíveis, além de uma questão que é comum, o gênero literário ainda não tem uso constante e consciente mesmo estando disponível na sala de aula e/ou na biblioteca.

Quanto à preferência pelo livro didático, uma das práticas mais recorrentes e difundidas na escola é o do seu uso em substituição ao literário, provavelmente, esse pode ser um dos fatores que contribuem para que se destaque na pesquisa. Se estabelecermos uma relação entre o literário e o livro didático, temos uma problemática existente, que versa para o uso constante do didático e o trabalho com fragmentos de obras literárias presentes nesse material, acompanhado de uma série de atividades gramaticais e superficiais de interpretação, impregnado de preocupações utilitaristas que reduzem a leitura a mero exercício didático de transferência de informação. Como nos lembra Pinheiro (2011, p. 43), “os fragmentos literários presentes nos Livro Didático tiram da escola o livro, que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia”.

Sobre essa questão, em dissertação de mestrado, Ana Paula Albuquerque (2012, p. 120) faz uma análise das atividades com a literatura em livros didáticos e constata que “é visível haver uma prática errônea em relação à literatura, quando os mediadores a utilizam de modo a servir de aprendizado para questões que não se referem ao texto em si”, o que compromete a possibilidade de jogo e restrição na liberdade do leitor para exercer sua subjetividade. Ou seja, o livro didático informativo como instrumento pedagógico, pouco forma leitores, podendo inclusive contribuir com o afastamento do leitor da leitura literária.

2.1.2.4 Acesso a livros

Também merece destaque as estatísticas referentes às principais formas de acesso aos livros, já que estão diretamente ligadas aos Programas de leitura e aos mediadores. Registra-se que para se ter acesso é preciso contar com a composição de acervos e o seu uso com o trabalho do professor e bibliotecário, desde que as obras estejam disponíveis no espaço educacional. Os números mostram que o contato com livros se deu principalmente devido à compra com 48%, segundo a pesquisa, os livros emprestados pelas bibliotecas e escolas correspondem a 26%, perdendo igualmente para emprestados por outra pessoa que aparecem com 30%.

A partir desses dados, podemos concluir que o uso dos livros, enviados pelo Programa governamental PNBE tem sido reduzido, se considerarmos a necessidade de aquisição por meio da compra ou do empréstimo, para ter o acesso, mesmo com a quantidade significativa de obras distribuídas anualmente às instituições educacionais. O perfil da amostra da rede de ensino que os entrevistados estudam ou estudaram confirma a situação. Segundo a estatística 93% das matrículas são na escola pública, no caso do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), portanto os livros não estão sendo utilizados efetivamente.

A esse respeito, consideramos que vários fatores influenciam na possibilidade de contato com os acervos que compõem o Programa Nacional Biblioteca da Escola, a ênfase aqui recai sobre o desconhecimento sobre o Programa, as dificuldades de se trabalhar com o ensino da literatura, a ausência de espaço físico de guarda e a distribuição dos livros ou mau uso daqueles existentes.

No que se refere ao reconhecimento do Programa, evidenciamos novamente a pesquisa empírica de Cordeiro (2013, p. 91) em escolas de Dourados/MS. Nesta, segundo a pesquisadora "após a análise dos dados, destaca-se, principalmente, o desconhecimento, por parte das professoras, em relação ao PNBE. Somente a coordenadora e a bibliotecária mencionaram conhecer o programa", o que exclui os demais profissionais da educação que atuam na escola, tanto no conhecimento da política como no uso efetivo dos acervos.

Isso demonstra a necessidade de uma reflexão e revisão da forma como esses materiais são recebidos e de uma maior divulgação do Programa no interior das instituições e na comunidade em que a escola está inserida, pois a comunidade escolar precisa participar das políticas públicas de leitura. Para isso, é preciso divulgação, informação, conscientização, também por meio da mídia que pode ser uma aliada, para dar visibilidade, um grau de

conhecimento sobre o Programa, de modo que o PNBE não perca seu sentido, que é o de oportunizar o contato com livros de diferentes gêneros literários, seu uso cotidiano por parte dos profissionais, responsáveis pelo incentivo à leitura e a formação de leitores.

A dificuldade em se trabalhar com as obras literárias, pela falta de conhecimento no ensino da literatura e de apropriação dos materiais, também dificulta o acesso. Segundo Paiva (2009, p. 142) o desconhecimento diminui "a possibilidade de o aluno/ a criança poder olhar e manusear esse objeto" seja na sala de aula ou na biblioteca escolar. Em vista disso, impossibilita a disponibilização desses bens culturais, já que os agentes do livro é que dão vida e sentido a eles.

Outro fator determinante que compromete a circulação, o uso e a recepção do acervo do PNBE nos espaços escolares é a inexistência de locais adequados para organização e distribuição de livros ou a falta de condições de funcionamento dos locais existentes, que é recorrente em todos os estados do Brasil. Muitos desses espaços, geralmente, cedem lugar para outras instalações ou dividem o espaço com elas, como depósitos e ainda, muitas vezes, não contam com mobiliário adequado.

Contudo, não basta apenas espaço e livros guardados para configurar uma biblioteca escolar, mas devem se fazer presente mediações entre alunos, livros, professores de biblioteca e bibliotecários, para fomentar a leitura e mobilizar esse espaço como um lugar de disseminação da cultura e de socialização do gosto por ler, por meio de uma relação individual e coletiva.

2.1.2.5 Locais de leitura

No que tange aos espaços de leitura, segundo a pesquisa, a biblioteca é considerada como um lugar para emprestar livros de literatura aparece em quarto lugar com apenas 17%, ganhando destaque um lugar para estudar com 71%, seguida de um lugar para pesquisar com 61% e na sequência um lugar voltado para estudantes com 28%.Isso demonstra que o acesso, a convivência cotidiana e a exploração dos acervos literários presentes na biblioteca escolar, é uma realidade pouco consolidada no Brasil, de ações de leitura no interior das bibliotecas escolares.

A nosso ver, é também preciso espaço físico adequado e a organização do acervo para despertar o interesse dos alunos pela biblioteca. Uma boa disposição dos livros, por exemplo, facilita a busca autônoma ou orientada do material desejado, interfere no uso, na apreciação

das obras, na localização e escolha, que a primeira vista é visual. Para isso, os estudantes devem contar com o auxílio de um medidor que avalie e selecione estratégias, que organize, interprete e elabore as experiências literárias. Michèle Petit (PETIT, 2008, p. 166) afirma que, para muitos jovens, o papel do mediador foi fundamental para despertar o gosto pela leitura. Segundo a antropóloga, não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, descobrir, imaginar, e sim "um professor, um bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual".

A organização do espaço da biblioteca é também fundamental, pois contribui com o desenvolvimento das atividades, a fim de que seja dada a possibilidade aos estudantes estabelecerem relações dialógicas, ao aprenderem a fazer perguntas, darem opiniões, refletirem e mobilizarem seu acervo cultural para aprender a ler literatura, da mesma forma que tenham a oportunidade de encontros singulares com livros.

Frente ao exposto, constatamos que a escola, biblioteca, livros, professores e bibliotecários desempenham um papel fundamental no incentivo à leitura e na formação de leitores. Entretanto, na atualidade supõe-se a precariedade na política de difusão da leitura no Brasil, ao considerarmos questões relevantes como a pouca proficiência dos estudantes na leitura, deficiência das bibliotecas existentes e a ausência de formação continuada aos educadores para atuarem como mediadores da leitura, com conhecimentos no âmbito da teoria literária.

Dessa maneira, podemos afirmar que a definição operacional dos objetivos do PNBE, que contém subjacentes os critérios de sucesso, está obtendo êxito parcial. Ou seja, sua efetividade não está indo além da distribuição de acervos, como apontam as pesquisas sobre o nível de leitura e escrita e o contato dos estudantes com livros, demonstrando que, o Programa não está produzindo repercussões significativas em mudanças ou alteração na condição social da população entre o presente e o futuro.

Entendemos, portanto, ser importante a avaliação da política de leitura para analisar se a mobilização de volumes significativos de recursos públicos está sendo bem aplicado no Programa, cooperando com seu acompanhamento. No caso do PNBE, se o uso das obras distribuídas está sendo eficaz ao atingir o seu público alvo, que consiste na maioria das populações carentes, marginais, vulneráveis, que frequentam a educação pública.

Para termos uma visão global da situação avaliaremos o impacto das políticas de leitura extintas e vigentes, segundo princípios de justiça social. Ela diz respeito aos efeitos dos

Programas sobre a população alvo e tem a intenção de estabelecer uma relação de causalidade entre a política, tentando identificar em que medida chega à população carente, aqui no caso, o material encaminhado as instituições e seus possíveis benefícios. Na análise do impacto, pretendemos ampliar a discussão sobre o campo de ação do Programa, por também se tratar da distribuição de obras literárias, defendemos a formação de mediadores da leitura e de leitores literários.

2.2 Avaliações sobre políticas públicas de leitura: os mediadores do livro em evidência

> A questão da avaliação de custos. Esta é uma questão extremamente importante, porque é claro que não adianta somente verificar se um programa apresenta bons resultados; é preciso saber se existe algum tipo de compatibilidade entre aqueles bons resultados e os recursos que se colocaram nesse programa, e se com aqueles mesmos recursos não se poderia ter conseguido resultados ainda muito melhores (CAMPOS, 1987, p. 85).

A epígrafe nos faz refletir sobre o PNBE. Primeiro em relação aos resultados, pontuamos ser positiva a existência de livros nas instituições educacionais, entretanto constatamos que o incentivo à leitura pouco avançou, mesmo com a vigência do Programa. Segundo, no que se refere à distribuição de obras, como defendemos anteriormente, existe a necessidade de um volume financeiro maior a ser aplicado, de forma que atenda anualmente todas as etapas e modalidades da educação básica com acervos de livros, pois as obras disponíveis não são suficientes para atender a grande quantidade de alunos. Além disso, acreditamos ser imprescindível a ampliação da linha de ação do Programa, visando à formação de mediadores e, consequentemente, de leitores literários, haja vista que, com os mesmos recursos, entendemos que a política não poderá conseguir resultados melhores.

Ao considerarmos esses pontos preliminares, destacamos três estudos realizados com levantamentos diagnósticos que apontaram, em todos eles, problemas relacionados à efetividade dos Programas de leitura na prática escolar. O primeiro deles, feito por um órgão governamental, a Fundação de Assistência ao Estudante - FAE encarregou-se de avaliar se as metas do Programa Salas de Leitura (1985) estavam sendo atingidas. Do lado dos motivos que contrariaram seus propósitos, a dificuldade com a mediação literária foi levantada, conforme divulgado pelo *Informe FAE*, a partir de uma avaliação da política de leitura (FERNANDES, 2007, p. 48-49).

Outro estudo, cuja intenção da avaliação estava na moralidade executória, teve o intuito de verificar o desempenho do Governo Federal nessa área considerada estratégica para a sociedade brasileira, pretendendo divulgar o desenvolvimento do Programa auditado e suas principais características. Segundo o documento, o objetivo foi de avaliar a "Distribuição de Acervos Bibliográficos para Escolas do Ensino Fundamental" (Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE), uma das ações do Programa Toda Criança na Escola, do Ministério da Educação (BRASIL, 2002).

Os critérios empregados foram de eficácia administrativa e contábil no Programa Nacional Biblioteca da Escola (2002). O modelo analítico de aferição foi o de auditoria, pelo Tribunal de Contas da União - TCU que avaliou a utilização dos materiais recebidos, por meio de visitas em 60 escolas, abrangendo 5 regiões geográficas do país (Tocantins, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Goiás e Distrito Federal). Além disso, foram enviados questionários a 879 escolas de todos os estados brasileiros, gestores do Programa no MEC também foram entrevistados (BRASIL, 2002).

Nesta, dentre as problemáticas identificadas, a maiores foram dificuldades e oportunidades na utilização dos acervos pelos beneficiários, ou seja, questões operacionais das escolas para inserir os livros nas atividades escolares. A falta de profissionais capacitados (professores e bibliotecários) para trabalharem com os acervos distribuídos pelo governo federal é uma delas, ou seja, chegou-se ao resultado de que os educadores não estavam preparados para atuarem como mediadores de leitura. A divulgação do Programa é outro ponto levantado, pois segundo os estudos havia baixo nível de conhecimento inclusive de diretores e professores, indicando sua não utilização efetiva. Por fim, a falta de espaço adequado para a guarda e utilização dos acervos, que tendem a comprometer a qualidade do trabalho pedagógico a ser realizado.

Por fim, mais um estudo realizado acerca do PNBE buscou observar se os problemas constatados em 2002 ainda persistiam. Sob o título "Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – uma avaliação diagnóstica", o estudo obteve dados por meio de pesquisa de campo e as informações foram apresentadas mediante amostragem. Dentre as conclusões sobre o Programa, de que raramente a utilização das obras era adequada, ou seja, nesse período, os professores novamente não estavam capacitados para iniciar os alunos no prazer da leitura de livros, deixando a desejar o trabalho com a leitura literária ou não fazendo a mediação das obras que integraram as diferentes coleções (BRASIL, 2008a, p. 127).

Pelos resultados, podemos observar que a problemática que se sobressaiu em todos eles foi a mediação da leitura literária. Com efeito, o desenvolvimento de um trabalho significativo e atrativo de iniciação à leitura, em especial a literária, não é uma tarefa tão simples, pois exige a preparação do mediador, inclusive para o reconhecimento das possibilidades de trabalho com as obras literárias e do potencial do material disponibilizado, atualmente, nas bibliotecas existentes e nas salas de aula. Tais procedimentos evidenciam a necessidade de reformulações do Programa, já que a preocupação como apontam os estudos, não é apenas com a distribuição de livros.

Ainda discutindo a questão da avaliação, é importante destacarmos que não há mecanismos de controle público dos cidadãos sobre o Programa, que garanta a participação popular na tomada de decisões sobre a implementação da política. Do ponto de vista social, entendemos ser fundamental que o nível de satisfação da população em relação ao serviço que está sendo prestado deve ter ressonância, devendo fazer-se presente discussões e propostas, que visem atender os interesses da população, pelo menos do público alvo.

Para potencializar a participação defendemos a criação de canais institucionais apropriados para a população se expressar, mediante formas representativas que garantam o encaminhamento de sugestões e demandas, de tal forma que influa nos processos de decisão, por meio de estratégias de controle e acompanhamento. Para isso, a comunidade deve ter ciência sobre a existência do Programa, para participar de sua operacionalização e assim se apropriar dos seus benefícios.

Um meio institucional importante de acompanhamento do PNBE, que tem apresentado propostas de enfrentamento das questões concretas da maioria da população, ecoa dentro da comunidade acadêmica desde 2009, na Universidade Federal da Grande Dourados. Trata-se do Centro de Estudos em Ensino, Leitura, Literatura e Escrita – CEELLE, cadastrado no diretório dos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa - CNPQ, que já desenvolveu uma série de estudos sobre o PNBE, alguns inclusive citados nesta pesquisa. O grupo tem o interesse em articular o conhecimento científico à política social, ou seja, participa efetivamente da produção da política pública de leitura, por meio de sua avaliação e acompanhamento, ao fazer análises mais em profundidade, inclusive apontando possibilidades alternativas. Acreditamos ser esse um dos caminhos para que o Programa de leitura avance mais, no sentido de provocar mudanças que beneficiem a população.

Vale ainda ressaltarmos, que não conseguimos localizar avaliações mais atualizadas, encomendadas pelo governo, que tratassem do PNBE, principalmente no que se refere à análise objetiva em relação à resolução dos problemas identificados em todas elas, desde 1985, ou das providências necessárias a serem tomadas de forma sistemática para corrigir as distorções detectadas ou que apontassem alternativas. Isso sugere a existência de poucos estudos podendo representar sintomas de inércia e de estagnação, que inviabilizam reflexões e soluções das problemáticas apontadas.

Por outro lado, podemos contar com a produção científica produzida pela universidade. A mais recente de Maisa Barbosa da Silva Cordeiro (2013, p.104), orientada pela professora Célia Regina Delácio Fernandes, no mesmo programa de mestrado em que faço parte, aponta "a necessidade de questionar a eficácia de uma política pública que atua favorecendo apenas um dos lados do trinômio: distribuição, acompanhamento e formação profissional. Defende-se, então, a já urgente reforma no modo de atuação das políticas públicas".

Diante disso, podemos afirmar que após 28 anos, desde a primeira pesquisa, mesmo as avaliações sobre os Programas apontarem para a formação dos profissionais como a principal dificuldade a ser superada para o sucesso dos mesmos e, consequentemente, para a promoção da leitura, na atualidade, ela persiste ainda sem solução. Isso se deve a ausência de ações efetivas para a superação da problemática, o que emperra a consolidação do PNBE, apesar de o discurso governamental, por meio do MEC, divulgar como sendo um dos objetivos do Programa a difusão da leitura.

Seria minimamente racional que os resultados de aferição do sucesso do PNBE deveriam ser levados em conta para próximas reformulações. Entretanto, como afirma Maria Machado Malta Campos (1987, p. 86), uma das integrantes da Fundação Carlos Chagas, muitas vezes contratada para avaliar programas governamentais, por meio de pareceres e diagnósticos, dentre os problemas que se defrontam na área da educação "inúmeras vezes vemos nosso trabalho engavetado, porque aquela equipe que entra hoje num determinado órgão, seja federal ou seja de qualquer nível de governo, simplesmente desconhece a avaliação que foi encomendada". Segundo ela, não somente no que se refere aos resultados, mas também tomam decisões que contrariam os estudos realizados.

Não podemos afirmar que no caso do PNBE, a alternância de cargos de confiança ou de funções, seja o problema da efetivação das mudanças que se fazem necessárias, mas sim na

falta de "interesse" do governo em utilizar os resultados em benefício do aprimoramento e ampliação do Programa. Em linhas gerais, visando sua eficiência política, pela relação entre os benefícios a serem produzidos e os custos, com propósito de sua efetividade subjetiva, ao determinar alterações observáveis na população-alvo. Pensando nisso, acreditamos assim como Eloisa de Mattos Hofling, ao focalizar as políticas sociais ser imprescindível,

> [...] para além da crescente sofisticação na produção de instrumentos de avaliação de programas, projetos e mesmo de políticas públicas é fundamental se referir às chamadas "questões de fundo", as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer (2001, p. 30).

Quanto à implementação do Programa, voltada, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades, podemos dizer que é benéfico o acervo variado presente nas instituições educacionais, pois só se forma leitores com o acesso aos livros. No entanto, o incentivo à leitura, suscita inúmeras outras questões, tais como: disponibilidade das obras e práticas de mediação literária, ao utilizar os acervos de modo favorável, o que depende e muito, dos mediadores de leitura que devem atuar nas escolas. Cabe a eles exercerem seu conhecimento na seleção dos livros e na provisão de atividades, estratégias e encaminhamentos pedagógicos, tendo em vista os níveis de dificuldade da leitura, ou seja, é ele que mobiliza o acervo e promove uma aproximação entre alunos e livros, ao fomentar a inserção cultural desta arte.

Vale ainda ressaltarmos, que não nos iludimos com a possibilidade de uma pretensa eficácia de técnicas de estimulação enquanto recurso capaz de transformar os estudantes em leitores, segundo a compreensão tecnicista. De acordo com tal concepção, os estudantes não possuem vontade nem exigências próprias, bastaria a escolha certa da técnica para transformá-los em leitores fiéis, como se tudo se reduzisse a competência dos mediadores e sua capacidade de mediação literária.

Nessa perspectiva, citamos Perrotti (1990, p. 81) que, ao tratar da crise da leitura, aborda o que poderia estar por trás desta constatação e questiona a possível capacidade de uma política pública, isolada, para promover mudanças essenciais no comportamento e nas perspectivas das novas gerações. Segundo o autor "a rigor, os problemas da não-leitura são de diferentes origens, e as questões técnicas não se mostram senão como a ponta de um iceberg

vastíssimo que é necessário conhecer em toda a sua extensão, se se quiser atuar positivamente sobre ele".

Em vista disso, faremos algumas considerações em relação às possíveis causas que repercutem no afastamento dos leitores de livros, sem perder de vista nossa defesa em relação às novas definições para o Programa, um redirecionamento que também tenha como prioridade a formação de mediadores de leitura, por ser justamente uma das principais barreiras no avanço da questão da leitura e na formação de leitores, que necessita de soluções emergenciais.

2.3 Algumas considerações

Nesse subtítulo, optamos por destacar que existem diversos outros fatores que contribuem para o reduzido contato do leitor com livros, de forma que, não seja atribuído primordialmente ao professor o encargo e a exclusividade de despertar nos educandos o prazer pela leitura literária e o convívio com o contexto literário. Mas enfatizamos que condições sócio-culturais gerais e específicas dos estudantes são determinantes, não bastando ações adequadamente desenvolvidas para definir os rumos sociais da leitura, apesar de serem fundamentais.

Depreende-se, assim, que a precariedade na leitura está inevitavelmente ligada ao nível social econômico, que são absolutos no Brasil, bem como a história de leitura da família. Ler é uma herança cultural, em grande parte uma questão familiar, por ser ela também responsável pelo contato com livros desde a primeira infância. Assim, podemos afirmar que o poder político, econômico e social são determinantes para se pensar a não leitura.

Nesse sentido, ao tratar da formação do leitor literário trazemos para a discussão outras questões que não estão relacionadas somente ao trabalho pedagógico, mas a outros pontos chave como a era moderna e tecnológica, a leitura como uma prática cultural, que influenciam no reduzido contato do leitor com a leitura.

Pinheiro (2011, p. 38) corrobora com a nossa discussão a respeito dos possíveis motivos que repercutem no restrito contato do leitor com a leitura literária. Para a estudiosa, além dos fatos estruturais, relacionados à carreira do magistério, "deve-se pensar também numa arte que precisa concorrer, principalmente entre os jovens, com os meios midiáticos". Este é um dos desafios colocados na atualidade aos mediadores do livro, de procurarem assegurar o lugar do texto literário em meio ao mundo moderno interativo e tecnológico, que

tem a presença de ferramentas como a *internet*, filmes, *clipes* musicais, documentários, que também refletem nos números negativos analisados anteriormente.

Nesse quesito, a terceira versão *Retratos da Leitura* mostra o que os brasileiros mais gostam de fazer em seu tempo livre: assistir televisão aparece em primeiro lugar com 85% de preferência dos entrevistados. Com efeito, na contemporaneidade há em grande escala o uso dos meios audiovisuais, em especial "a concorrência do livro com outros meios de comunicação mais apelativos, como a televisão" (ZANCHETTA, 2004, p. 92). Esses meios são de aceitação fácil, potencializados com outros pontos já elencados.

A valorização do livro no meio social da classe de trabalhadores enquanto objeto cultural é outra situação que precisa estar no cerne deste debate, exigindo reflexões aprofundadas sobre os componentes sócio-culturais, pois estaria na raiz da falta de leitura dos estudantes. O livro seria instrumento superior e exclusivo de cultura e de classe "quanto mais se sobe na hierarquia social, mais se consomem bens situados num nível elevado da hierarquia de bens" (BOURDIEU; CHARTIER, 2001, p. 239). Para isso, produz-se o reconhecimento dessa hierarquia, por meio da produção da crença coletiva no valor do objeto cultural.

Com efeito, o fator cultural é um elemento influenciador. Há textos como os literários, que não seriam endereçados ao povo, devido a manipulação ideológica, existe uma segregação, que considera-se o usuário mais popular " incompetente para entender arte. Assim se mantém sistemas políticos ou estéticos que não interessam a maioria" (PAULINO, 2010, p. 50). Estes teriam acesso somente a certos títulos promovidos pela indústria cultural, enquanto aos leitores privilegiados, toda a possibilidade de escolha. Tal construção cultural e histórica reflete na exclusão de pessoas das camadas menos favorecidas ao acesso a livros.

Pelas afirmações, fica evidente que além da questão financeira, a ausência de práticas de leitura no meio familiar e comunitário, também se deve a construção histórica cultural, que coloca a literatura como um bem simbólico situado em um nível social elevado, repercutindo no afastamento das camadas menos favorecidas ao livro.

Assim, é preciso enfatizar que a reflexão acerca da formação de leitores exige um olhar atento e mais amplo, que não recaia exclusivamente sob a responsabilidade dos professores e bibliotecários. No entanto, apesar de chamarmos a atenção para outras questões, a discussão que aqui se coloca segundo o conceito de mediação, versa inevitavelmente para os mediadores de leitura, em decorrência de sua imprescindível atuação na aproximação dos jovens aos livros, pela influência que devem exercer no meio educacional, "considerando

como parte do meio tanto o espaço e os materiais disponíveis quanto a convivência com outros membros mais experientes da cultura" (SILVA, 2009, p.95)

Em vista disso, queremos ainda pontuar, a importância da formação inicial tanto dos professores como dos bibliotecários, por ser um dos fatores que colaboram para o afastamento dos estudantes da leitura. Vale ressaltarmos, que em muitos cursos de Letras e Pedagogia, as práticas de ensino não compõe a estrutura curricular, o que reflete na falta de compreensão sobre como formar leitores devido a dificuldades de ordem teóricas- metodológicas e a ausência de leituras de textos literários na formação dos profissionais. Além disso, raramente os educadores que atuam nas bibliotecas escolares têm formação na área de Biblioteconomia e Letras. Soma-se a isso o fato de que muitos deles não desenvolveram o gosto pela literatura.

A importância de um bibliotecário formado em nível superior se justifica por ele saber catalogar os livros, organizar o acervo, cuidar da conservação e do acesso ao material de leitura. Sem dúvida, por mais ampla e equipada, a biblioteca precisa dispor de sujeitos com formação específica, para pensar aspectos tanto estéticos quanto práticos, para que esse espaço não seja um mero prédio, vazio de significação, mas de disseminação das produções, intervenções e participações da comunidade escolar, enfim um local que promova ações que visem à utilização do acervo.

Já o professor formado em Letras é imprescindível para atuar na sala de aula e na biblioteca escolar por ser um profissional especializado no ensino da Língua Portuguesa, da leitura e literatura. De modo geral, o ensino da literatura ou da leitura literária envolve o exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam esse tipo particular de escrita. Tal pressuposto exige conhecimento e procedimentos que contribuam para a formação de leitores, ao possibilitar que os estudantes sejam "capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias" (BRASIL, 1997, p. 30).

Uma das possibilidades de escolha do professor para atuar na biblioteca, poderia ser por meio de um processo eletivo, ao final de cada ano letivo. Os interessados em atuar na biblioteca organizam e apresentam um plano de trabalho para o ano seguinte. Os projetos apresentados são apreciados e votados pelos profissionais da instituição educacional, definindo quem será o responsável pela mediação da leitura neste espaço.

Finalmente, entendemos que para o PNBE avançar, no sentido de ganhar estatuto de política referida aos direitos da cidadania, é preciso um processo mais democrático de

definição e inovações em termos orçamentários, para a devida reformulação dos objetivos do Programa. Isso também se justifica com os resultados do Programa, se comparado com a quantidade de acervos que têm sido distribuídos anualmente às bibliotecas escolares. Juntos demonstram que a política pública de leitura não tem efetivamente atingido seu objetivo voltado ao incentivo à leitura, ou seja, o possível acesso às obras não tem sido suficiente para estimular os estudantes a lerem, o que não deixa de ser uma avaliação do PNBE, a má utilização dos materiais, o restrito ou não uso.

A partir das discussões, podemos pensar em possibilidades de alteração da realidade, por meio de formação permanente aos educadores, que objetive qualificar a atuação de mediadores de leitura no ensino da literatura. Acreditamos ser fundamental fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a reformulação da política pública de leitura vigente, além de colaborar para o monitoramento do desempenho da mesma.

Dessa forma, pretendemos que a sociedade e os governos possam avaliar a situação da população alvo quanto a um dos principais resultados do Programa Nacional Biblioteca da Escola: a dificuldade dos professores utilizarem o acervo para minimamente acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar pelo menos as demandas cotidianas. O foco recai sobre a literatura por acreditar que ela é fundamental não somente para modificar os números apresentados, mas por favorecer o desenvolvimento de uma consciência cidadã em relação à realidade social, o que requer intervenções, acompanhamento e orientação.

3. MEDIADORES E A FORMAÇÃO DE LEITORES

3.1 A formação de mediadores de leitura

> As recomendações explicitadas pelos organismos internacionais orientadoras das reformas educacionais convergem para a necessidade de formação permanente, preferencialmente no interior das escolas: no entanto, elas divergem dos propósitos defendidos pelo movimento dos professores na luta pela formação e pela profissionalização do magistério (Anped, Anpae, Anfope). Para o movimento, a formação necessária é associada à definição de uma política ampla que articule formação inicial, condições de trabalho, valorização salarial, plano de cargos e carreira e formação continuada (ROCHA; BARUFFI, 2011, p. 251).

Acreditamos no mesmo ideal de educação dos movimentos sociais organizados. Entretanto, as discussões que se colocam nesse subtítulo versam especificamente para a capacitação profissional. Com efeito, a realidade retratada no Brasil, por meio de estudos e pesquisas como os analisados anteriormente, mostra que a mediação literária ainda está longe do cotidiano escolar, segundo o que se propõe teoricamente. Ou seja, ainda é possível verificar que são amplas as discussões a respeito da falta de conhecimento dos educadores em relação ao trabalho com a leitura literária, em especial de bibliotecários e professores.

É importante lembrarmos inicialmente que a formação continuada compõe uma das formas de valorização dos profissionais da educação, como preconiza a Carta Magna (1988). Já a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB n. 9.394/1996), a primeira a dispor sobre a formação continuada de professores, estabelece em seu inciso II, do Art. 67, o direito ao "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim".

Uma vez, tendo resguardado os direitos legais da categoria, defendemos a formação permanente e remunerada, contando com a parceria entre o MEC, universidades, secretarias de educação e profissionais das instituições educacionais, de forma que contribua para discussões acerca dos conteúdos e metodologias de um programa de formação em âmbito nacional, visando a atuação significativa de mediadores de leitura.

A concepção de capacitação profissional que defendemos é constituída pela formação permanente e em serviço. Ou seja, contendo o conceito de desenvolvimento profissional sistemático e inserido na jornada semanal dos trabalhadores em educação, tanto no interior das instituições educacionais, orientada e coordenada pelos gestores, como a nível municipal e estadual, por parte de equipes pedagógicas com conhecimento teórico-metodológico no

ensino da literatura, constituídas no âmbito das secretarias de educação. O foco é a formação dos professores e bibliotecários, já que são fundamentais na efetivação das mudanças desejadas.

Em relação ao programa de formação, entendemos que deve visar o desenvolvimento de saberes oriundos da teoria literária, tendo a mediação[21] como um meio para atingir o principal objetivo a ser alcançado no trabalho com a literatura, que é a formação de leitores literários. Sobre isso, segundo a tradição da psicologia histórico-cultural idealizada pelo estudioso russo Vygotsky, na qual o conceito de mediação revelou-se central nas investigações, destacamos três questões que são relevantes na concepção pedagógica de ensino.

A primeira questão trata-se da necessidade do estudante ter estimulada sua atividade prática mental, por meio da participação ativa, tendo como resultado a apropriação subjetiva de conceitos e meios de pensamento da experiência social humana revelada na cultura, na arte, na ciência, o que depende da sua atividade de aprendizagem. Com efeito, considera-se que os alunos vêm à escola munidos por aparatos comunicacionais e informacionais, além de trazerem consigo as práticas socioculturais de suas famílias e da convivência com sujeitos de outros ambientes sociais.

Dessa forma, o trabalho docente consiste na organização do ambiente para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes por meio de tarefas cognitivas, que mobilizam a atividade mental. Nesse percurso, ele vai interiorizando meios de ação mental do conhecimento socializado, assim, lidando com o objeto de conhecimento, interagindo com as características desse objeto, aqui no caso, o livro literário, o conhecimento torna-se para o aluno atividade subjetiva, isto é, meio de sua atividade.

A segunda questão está diretamente ligada à aprendizagem do conhecimento e das ações mentais a eles conexas. Ou seja, o ensino propicia a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento, pois enquanto o estudante forma conceitos científicos, incorpora processos de pensamento e vice-versa. A aprendizagem ocorre quando os alunos realizam ações reflexivas correspondentes aos processos investigativos da arte literária que estão aprendendo.

[21] O conceito de mediação para Vygotsky (1998, p. 112) consiste na "distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto em colaboração com companheiros mais capazes".

A terceira questão diz respeito às estratégias didáticas de incorporação no trabalho com os conteúdos e formação de conceitos das práticas socioculturais de onde provêm os alunos. Nessa perspectiva, as práticas socioculturais e institucionais vivenciadas pelos alunos no seu ambiente social e cultural, na família, na comunidade e nos vários espaços sociais cotidianos são, também, determinantes na formação de competências, na apropriação do conhecimento e na identidade pessoal. Assim, faz-se necessário organizar situações pedagógicas em que os fatores socioculturais penetrem no trabalho com a leitura literária e na formação de ações mentais. Enfim, devem ser articuladas no mesmo processo, a formação cultural e científica e as práticas socioculturais.

Como vemos, a atuação de mediadores é determinante na construção do conhecimento. Silva (2009, p. 96), ao tratar da mediação na formação do pequeno leitor, a partir das investigações de Vygotsky, enfatiza "a influência do meio, considerando como parte do meio tanto o espaço e os materiais disponíveis quanto a convivência com outros membros mais experientes da cultura". Segundo a pesquisadora, o conceito de mediação na formação dos leitores busca,

> [...] examinar o desenvolvimento psicológico nos seres humanos enfatizando um conjunto de temas, como a formação social da mente, as relações entre pensamento e linguagem, a gênese social dos processos psicológicos superiores (atenção voluntária, memória voluntária), dentre tantos outros que desenvolveu em seu curto tempo de vida.

Em linhas gerais, o pressuposto da teoria do desenvolvimento humano de base sócio-histórica sublinha que a relação do ser humano com o mundo é sempre desenvolvida de forma mediada. Em vista disso, os processos psicológicos mediados vão se formando, se transformando e acompanham o desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida, sendo estes oriundos de formas culturalmente organizadas, determinadas, sobremaneira, pelas interações sociais, pela internalização de signos desenvolvidos no meio cultural (SILVA, 2009, p. 97-98).

Em se tratando dos processos de mediação da leitura literária, entendemos como uma forma de "acompanhar o trajeto do leitor, construindo pontes e dando oportunidade para uma nova etapa" (BORTOLIN; JÚNIOR, 2009, p. 210) ao aproximar leitor-texto, de forma que contribua com a formação do leitor literário. Para isso, é imprescindível que o mediador ajude os usuários a superarem dificuldades e a ultrapassarem diferentes momentos do seu percurso,

tendo em vista a emancipação dos agentes, ao serem capazes de escolher, fruir e trocar experiências de leitura.

Para tanto, faz-se necessário a organização e planejamento de atividades práticas a serem desenvolvidas no trabalho com a literatura, seja por meio de projetos[22] educacionais e culturais consistentes e abrangentes para os estudantes, que visem a multiplicação da bagagem de leitura, das mais variadas obras literárias, para dar oportunidade ao jovem ir se construindo enquanto leitor ao alcançar outras etapas.

As possibilidades de mediação são numerosas, como "passar da seção juvenil à de adultos, a outras formas de utilização, a outros registros de leitura, a outras estantes, a outros tipos de leitura, a uma outra biblioteca etc." (PETIT, 2008, p. 168). Ou seja, para os alunos se constituírem enquanto leitores, o papel de um iniciador de livros, que acompanhe a formação do leitor, se revela primordial.

Ao lado disso, é preciso que os mediadores do livro criem estratégias para que essa atividade se torne atraente, sejam elas: leitura coletiva, oral, individual, silenciosa, com ou sem a intervenção do mediador, que permita a convivência com leitores mais experientes de outras turmas ou escolas, de diferentes comunidades de leitores, podem contribuir para aprender literatura. Da mesma forma, que abranja modos de influenciar os alunos positivamente por meio de comentários de livros, leitura de trechos, conversar sobre o que poderia acontecer com personagens ou como terminaria os conflitos existentes, contar o que foi lido pelos alunos ou apenas visto, indicação de obras, dar livros de presente, atividades na biblioteca,organizar um cantinho para guardar os livros na sala de aula para se ter acesso fácil, são incentivos para a leitura literária.

Entendemos que não existem receitas ou modelos prontos e acabados, dos conteúdos programáticos e atividades que podem fazer-se presentes no ensino da literatura, mas dicas e possibilidades que podem ser aplicadas para grupos de alunos, que são viáveis de serem testadas, modificadas e aprimoradas, o que depende do conhecimento teórico-metodológico e da criatividade do mediador para mediar as intervenções, vinculados a experiência cultural das turmas escolares.

---

[22] Para conhecer alguns projetos de incentivo à leitura literária, tais como: Leitura como sobremesa, Sarau Poético e Lual Literário, Feira do livro, Implantação de bibliotecas, Literatura, Serenata do livro, Entre Estrelas e Letras, ver: TERNUS, Andréia Laux. A vivência de projetos de incentivo à leitura. In: *Leitura, literatura e consciência intercultural*. ROSING, Tânia M.K., RETTENMAIER; Traduzido por Tânia Mara Goellner Keller, Rosane Innig Zimmermann. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

Vale lembrarmos que, com o possível acesso dos estudantes a uma quantidade e diversidade de acervos, fica evidente que, no caso da escola, na prática apenas a presença do livro, sua circulação e/ou posse não garantem que os alunos começarão a ler automaticamente, mesmo com a veiculação da importância da leitura e a existência de coleções diversificadas. Apesar dos títulos literários serem essenciais para a aproximação do leitor à leitura, principalmente se pensarmos no acesso das crianças e jovens carentes ao livro, não têm sido suficientes para formar para o gosto literário e leitores competentes. Nas palavras de Petit (2008, p. 154),

> O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta, se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras "verdadeiras", é essencial.

Notamos que tão importante quanto a oportunidade dos estudantes terem contato com acervos e frequentarem o espaço de leitura da biblioteca, a atuação do mediador do livro é fundamental, ao qual cabe oportunizar aos jovens acesso a universos culturais mais amplos, sugerir leituras, ao acompanhar o leitor no momento da escolha, orientar. Em suma, o mediador precisa dar oportunidade para o estudante fazer descobertas, possibilitando flexibilidade de leituras e, acima de tudo, socializando o amor pela leitura de obras literárias.

Em vista disso, há necessidade de cursos de formação permanente para os agentes de leitura "buscando inseri-los em experiências de compartilhamento de leituras, de entusiasmo por esta atividade de produção de significados e de diálogos entre textos, evidenciando, enfim, que, na prática de ler, há também um componente afetivo e coletivo" (SOUZA, 2009, p. 11). Para tanto, entendemos também ser imperativo mais tempo para estudo e pesquisa, para que o professor tenha condições de tentar assumir uma postura de leitor e pesquisador.

Sob o ângulo da concepção histórico-cultural, tal como definimos o conceito de mediação, na sequencia nos propomos a apresentar estudos mais aprofundados, nos quais destacaremos a atuação do mediador do livro. A nosso ver, o debate contribui com a afirmação que os educadores precisam ser formados para terem condições de realizarem intervenções significativas no trabalho com a leitura literária, pois, como já vimos, são apontados como sujeitos determinantes na constituição do educando enquanto leitor e pelo insucesso dos Programas de leitura, o que torna o mediador essencial.

3.2 O papel dos mediadores de leitura: relações dialógicas e problematizadoras

> Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 68).

Segundo Paulo Freire o trabalho educativo dialógico realiza-se como prática da liberdade, sendo uma via de mão dupla. Dessa maneira, o educador enquanto educa, é educado, em diálogo constante com os estudantes, ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos. O papel que cabe aos mediadores é o de chamar os alunos a conhecerem, mediatizados pela reflexão crítica dos dois, implica uma educação problematizadora, de caráter reflexivo, de um constante ato de desvelamento da realidade, que resulte na inserção crítica na sociedade.

Entendemos, portanto, que o desenvolvimento do trabalho com a leitura literária na escola deve considerar a abordagem emancipatória. Isso se dá quando o mediador assume uma postura de investigador crítico que permite o exercício da liberdade de expressão[23] por parte dos estudantes, oportunizando momentos de elaboração da subjetividade dos leitores por meio de uma linguagem compartilhada, como um meio de chegar ao conhecimento, ao considerar suas percepções, sentimentos, criatividade e vivências que são identificadas como práticas culturais.

Por esse viés, Cademartori (2009, p. 81) propõe o trabalho com a literatura baseado no diálogo "pode-se, num primeiro momento, conversar, do modo mais espontâneo e honesto possível, sobre o livro, o que o leitor sentiu ao ler, porque essa é a condição básica para qualquer entendimento posterior". Para a estudiosa, a troca de impressões de leitura, a partilha de comentários e opiniões a respeito do que foi lido é mais significativo e estimulante para a apreciação e compreensão da obra porque abre caminho para muitas questões e reflexões sobre os sentidos do texto, pois faz o leitor se posicionar.

O compartilhamento da leitura orientada e reflexiva, o papel das trocas de experiências relacionadas a livros, em particular em voz alta, são possibilidades para evocar a liberdade do leitor na construção de sentidos de uma maneira ampla, mas que toca de maneira individual, pois cada pessoa pode experimentar sentimentos de pertencimento, de diferentes tempos,

[23] Luis Camargo (1995, p. 81), um importante estudioso sobre ilustração do livro infantil, propõe a organização de oficinas de sensibilização, para o uso do livro de imagem, que podem ser aplicadas aos jovens, de forma que contribua para exercerem a criatividade e a liberdade de expressão, seguindo o seguinte roteiro: "1.Escolha um livro e leia;2. Escolha outro livro e leia; 3.Escolha mais um livro e leia;4.Se você quiser, escolha mais um e... (adivinhou?) leia; 5. Feliz leitura!6. Depois de ler três ou quatro livros, escolha um deles e escreva uma história".

lócus espacial, percepções singulares ligadas à sua história pessoal e familiar, o que torna a atividade de leitura relevante no processo de interpretação que complementa a recepção.

Com efeito, o educando torna-se um agente[24], o qual tem espaço para pensar por si mesmo, de maneira que faça seu próprio caminho. Para tanto, de acordo com Fernandes (2007, p. 31) "ao priorizar a formação e o fortalecimento do leitor, a instituição escolar precisa oferecer aos estudantes oportunidades para trocar experiências e debater o que leram, tornando essa atividade plural, instigante e significativa, tanto para alunos como para o professor".

Essa relação dialógica da leitura também deve ser considerada entre a obra e o leitor como ato social e cultural. Nessa perspectiva, entendemos que os possíveis significados de uma leitura não se encontram para sempre depositado no texto, à espera que um leitor adequado o decifre de maneira correta ou sob o poder de uma única forma de juízo de valor e interpretação, seja dos professores ou bibliotecários.

Dessa forma, o significado de um texto se delineia e se cria, a partir de um ato de interpretação, sempre provisória e temporariamente, com base na ideologia, nos padrões estéticos, éticos e morais, nas circunstâncias históricas e na psicologia que constituem a comunidade sociocultural. Apenas podemos contar com interpretações de um determinado texto, leituras produzidas pela ideologia, pela localização temporal, geográfica e política de um leitor, por sua psicologia, por suas circunstâncias (ARROJO, 1993, p. 16-17).

Nessa linha de reflexão, a do diálogo entre o leitor e o texto, consideramos que no momento da leitura, o leitor não poderá deixar de lado aquilo que o constitui como sujeito e como leitor – suas circunstâncias, seu momento histórico, sua visão de mundo, seu próprio inconsciente. O leitor estabelecerá uma relação com o texto, que será sempre medida por um processo de interpretação criativa e produtora.

Em texto intitulado "A leitura: uma prática cultural", Pierre Bourdieu e Roger Chartier (2001, p. 242) travam um debate a respeito do tema durante um colóquio. O último afirma que "as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos". Assim, é o leitor que detém e impõe o modo de apropriação da leitura, pois nem o próprio autor é proprietário da leitura legítima, ele não é sequer plenamente consciente

[24] A agência é um elemento fundamental, porque revela a autonomia do sujeito em revidar e contrapor-se ao poder colonial (BONNICI, 2009, p. 266). De objeto a pessoa se torna sujeito, agente de suas ações, ao romper com o pensamento subalterno toma voz, como o outro, com respostas ou propostas específicas e heterogêneas.

de todas as intenções e de todas as variáveis que permitiriam a produção de sentidos de seu texto.

Ao dar relevância a esse trabalho com a literatura, professores e bibliotecários consideram os alunos como sujeitos da cultura, capazes de criar e reelaborar experiências e informações obtidas por meio da leitura. A tarefa que cabe a eles "ao submeter um texto à curiosidade dos leitores, criar situações que lhes permitam *constatar determinados significados*, *refletir coletivamente sobre eles e transformá-los*" (SILVA, 1991, p. 50; grifos do autor). Isso ocorre, a partir de informações contextuais; dando pistas; criando espaços para a leitura compartilhada e autônoma, de forma que também ajudem na aprendizagem da interpretação de textos, excluindo a pretensão de tentar achar a chave do correto entendimento.

Parafraseando Costa (2007), sobressai um trabalho voltado para a leitura literária, em que o educador trabalha mais intensamente com as reações e as respostas do leitor, mediante a participação livre e produtiva do mesmo, seja na prática de compreensão, na experiência virtual, na forma como o leitor dialoga com o texto e na possibilidade de produzir interpretações diferentes a cada leitura realizada.

No entanto, há que ter a clareza de que não é qualquer interpretação, mesmo que o aluno tome as próprias vias de produção de sentidos, não deve prescindir do texto de partida. Cabe ao mediador do livro alertá-lo sobre aspectos chave, fazer indicações para compor com o estudante o mais próximo da composição literária, além dos limites superficiais da obra, que o ajude a voltar a aspectos importantes ao seu entendimento e para melhor entender o universo literário.

Desse modo, contextualizar e problematizar as leituras, segundo uma nova metodologia do mediador do livro, é uma possibilidade para que o jovem se sinta motivado a ler, ao ser convencido da importância da leitura que o ajudará a compreender o mundo de forma mais crítica, quando se ouve a voz dos próprios leitores. Nesse processo de educação literária, os estudantes e os mediadores de leitura surgem como protagonistas, tendo este último a atribuição de mediar as relações entre literatura e seu interlocutor, em espaços coletivos de reflexão.

Esse trabalho no ensino de literatura valoriza as práticas sociais e discursivas do aluno. Pinheiro (2011, p. 42) defende uma prática voltada para o *Letramento literário*, observa "a necessidade de mostrar ao educando que a Literatura faz parte de suas relações cotidianas. Ela

é inerente às relações humanas". Assim, o ensino pautado no letramento é a busca de conhecimento a partir do texto literário pelo estudante, que é articulado pela interferência do sujeito com sua própria história social, construída dia dia sob a influência do meio social no qual está inserido. Além disso, traz a necessidade de se estabelecer um diálogo com a tradição popular e com as práticas sociais e culturais do sujeito para que a tradição seja ressignificada.

Nesse sentido, há que repensar e questionar quanto aos métodos que têm sido utilizados na formação do leitor. Paulino (2005, p. 63) afirma que "a leitura literária deve ser processada com mais autonomia tendo os estudantes direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que estes deixem, por isso, de serem sociais", ou seja, faz-se necessário uma nova didática de leitura literária, se quisermos tentar reverter o quadro caótico da competência de leitura dos educandos, bem como formar leitores competentes.

Dessa forma, para cativar o leitor e contribuir com a construção de uma cidadania ativa, o ensino de literatura deve ser democrático, ao garantir que os estudantes tenham a liberdade de fazer suas escolhas literárias e, ao mesmo tempo, que seja valorizada a realidade e a individualidade do jovem, cabendo aos formadores oferecer condições numerosas e ricas para que os leitores iniciantes tenham a oportunidade de descobrir o prazer de ler, já que não é algo que se impõe, mas que se ensina e se constrói coletivamente.

3.3 O direito às escolhas literárias

> O trabalho de mediação do professor para ligar os acervos à leitura necessita de uma outra pedagogia. A passagem do autoritarismo e da imposição de "mandar ler" para o compartilhamento das significações e para o esclarecimento das razões e da importância da leitura desloca a ênfase do trabalho docente da perspectiva do ensino e da aprendizagem (COSTA, 2007, p. 112).

A epígrafe acima provoca reflexões acerca da prática de leitura no interior das instituições de ensino, circunscrevendo, em torno da importância dos mediadores na formação do leitor literário, mediante uma postura metodológica aplicada que, segundo a autora, deve ser mais autônoma e democrática, ao romper com o autoritarismo, que muitas vezes versa para a imposição de leituras de obras, restringindo as escolhas literárias e desconsiderando o gosto do educando.

Nessa perspectiva, o debate sobre o acesso a obras e acervos parte da concepção dialógica, que oportuniza o contato do aluno com diversos autores e gêneros literários, de

acordo com suas escolhas de leitura, que mais o agrada, chama sua atenção, mas também aquela orientada pelo mediador.

No que se refere ao acesso à uma diversidade de obras se sobressai a necessidade dos estudantes terem convívio com uma pluralidade de pontos de vista, a uma abertura, um distanciamento crítico, do conhecido até então, ou seja, abre-se para novas possibilidades de leitura, inclusive de mundo. A cada leitura o leitor vai se tornando capaz de assimilar leituras mais complexas, na interação com textos diversos ele vai percebendo que a leitura é uma prática social que remete a outros textos, o que também contribui com a ampliação do repertório do leitor iniciante.

Figura, assim, no trabalho com a leitura literária o registro "popular", a literatura oral, de grupos étnicos e culturais periféricos, que trazem como traço principal a especificação de sua singularidade, exprimindo sua realidade própria, ao representar um pluralismo cultural que os diferem uns dos outros, promovendo a democratização de produções, o acesso à diversidade e às diferenças das produções literárias, apontando para uma perspectiva mais aberta.

Dessa forma, o espaço da leitura é aquele da cultura formada pelo conjunto de textos de natureza diversa que atuam como mediação na nossa interação com o real. Para tanto, a escola deve prever um crescimento gradual, para o qual existe uma provisão de textos variados e abundantes, para desenvolver a competência leitora, que atua em diversas e variadas frentes de entendimento e de reflexão (COSTA, 2007, p. 105).

Em relação às escolhas literárias por parte dos estudantes, entendemos como um direito. A nosso ver, a prática de imposição de leituras como as canônicas, tão presente nas escolas, não condiz com a realidade plural existente, pela abrangência da atual política nacional de leitura vigente no Brasil, o Programa Nacional Biblioteca da Escola, que objetiva oportunizar a milhões de alunos de escolas públicas da educação básica, o acesso a acervos de títulos de diversos gêneros literários, de diferentes regiões do país e do exterior, possibilitando o acesso a obras literárias diversificadas.

Com essa variedade de acervos literários nas bibliotecas escolares, que garantem a democratização da leitura, ao se ter acesso a experiências da leitura, em seus diversos registros, que contemplam uma multiplicidade de vozes, oportuniza-se ao educando a possibilidade de escolha e a aproximação entre leitor-texto.

Quando a leitura é imposta aos leitores, pode causar repulsa, contribuir para o desestímulo a leitura, porque se torna uma obrigação. Além disso, muitas vezes determinadas obras de leitura obrigatória, como os considerados *clássicos* não dizem nada aos jovens, principalmente se eles não estão preparados suficientemente para lerem textos mais complexos, o que pode afastar o leitor da leitura, "se eles não têm formada a competência para os livros" (CADEMARTORI, 2009, p.110). Ou seja, o perfil do público também deve ser condicionante da recepção e não simplesmente a obrigatoriedade de leitura, mas exige a atenção personalizada dos mediadores de leitura.

Ao restringir as escolhas dos jovens, estabelecendo um rol de obras mais "adequadas", abre-se também para a imposição maciça de grandes textos literários como uma uniformização de seleções idênticas para todos. Com isso, corre-se o risco do educando permanecer anos limitado em uma mesma coleção, que muitas vezes não o agrada, e ainda tendo o mesmo aprisionado seu direito a diversidade, quando se priva a diversificação de diferentes leituras.

No entanto, não basta apenas que o aluno faça suas escolhas, mesmo porque os jovens precisam compreender as qualidades literárias das obras. Leitura literária é prazer, fruição, mas é também esforço, "ao reconhecimento da diversidade não justifica a curvatura da vara para o lado oposto: vetar o centro e ditar, como regra, as construções periféricas. Tampouco, vice versa. Mas cabe uma assimetria nessas escolhas" (MIRANDA, 2009, p. 145). Isso deve se dar sem privilegiar os *clássicos* em detrimento de outras leituras consideradas mais simples, mas que ambas tenham espaço na escola, o que exige do mediador encontrar formas mais adequadas de tratar a seleção de títulos de leitura obrigatória e as escolhas dos jovens.

Dentro desse contexto, "não é, no entanto, o vale-tudo apenas assegurou-se o direito ao estado de divergência de pontos de vista e de projetos" (CADEMARTORI, 2009, p. 113). Assim, o que se preconiza é a valorização das escolhas feitas pelos alunos, a mediação dessas leituras e a sedução para a leitura de livros considerados imprescindíveis para a formação dos leitores, sem o estabelecimento de listas definitivas de obras consideradas mais adequadas, para ajudar os jovens a se construírem enquanto leitores.

> O discurso escolar sobre "o respeito pelo gosto, pela liberdade de escolha" representa, muitas vezes, a transferência de responsabilidade dos educadores para outros agentes da cultura (Haja vista a multidão de obras de autoajuda que circula hoje nas escolas.). Há que escolher por eles e com eles, de modo a assegurar-lhes o direito de partilhar os bens simbólicos de uma cultura. Os jovens têm que entender que, para entrar nesse jogo da herança, há o momento de escolher, de desejar, de querer, mas há o momento de submeter-se, seguir regras e compreender os símbolos que lhe foram legados (MIRANDA, 2009, p.143).

Entra em jogo o papel do mediador da leitura a quem cabe contextualizar e problematizar as leituras, segundo as escolhas dos jovens e da escola, descortinando significados do mundo da leitura, por ser um leitor mais experiente. Tal trabalho exige uma nova metodologia do mediador do livro, para que o jovem se sinta motivado a ler, ao ser convencido da importância da leitura que o ajudará a compreender o mundo de forma mais crítica. Ampliando essa reflexão, vamos dialogar com Vera Teixeira de Aguiar, que coordenou uma pesquisa[25]sobre formação de leitores no espaço escolar. Dentre os resultados, foi levantada a questão das escolhas:

> Com base nos registros dos professores com relação ao desinteresse dos alunos por algumas obras escolhidas, vale a sugestão de substituí-las por outras, que realmente lhes agradem, mesmo que de qualidade literária menor. Diante de leituras oriundas de suas próprias preferências, os alunos podem descobrir o prazer de ler e passar, enfim, a se interessar por outros textos de maior qualidade, sugeridos por professores e bibliotecárias. Desse modo, seu processo gradual de amadurecimento como leitor é respeitado e, como resultado, o ato de ler pode vir a ser considerado por eles como sinônimo de diversão e não mais de obrigação (AGUIAR, 2008, p. 218).

Quando a leitura deixa de ser uma obrigação para os estudantes, evidencia-se a leitura literária como vivência integral, que também se configura com o contato a uma variedade de acervos literários nas bibliotecas escolares, ao acesso a experiências da leitura, em seus diversos registros, que contempla uma multiplicidade de vozes, oportuniza-se ao educando a possibilidade de escolha e a aproximação entre leitor-texto.

Iguma (2012) em sua pesquisa já citada aponta para a possibilidade do trabalho com o jogo intertextual como estratégia para aproximar o leitor de outras leituras literárias diversas. Segundo a estudiosa, "a intertextualidade pode ser entendida como uma ponte, que leva a

[25] A pesquisa sobre formação de leitores no espaço escolar envolveu diferentes segmentos dessa comunidade (professores, alunos, pais). Foi realizada pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no biênio 2004-2005, em um colégio estadual, localizado em Porto Alegre – RS.

outros textos literários e, ainda, a outras esferas artísticas, tais como: cinema; teatro[26]; música entre outros" (2012, p. 70). A intertextualidade pode ser utilizada como um dos meios de instigar o leitor e a buscar novas leituras, na perspectiva que uma leitura puxa outra e uma conversa sobre um livro estimula a leitura de outro.

Essa mediação, que busca o estabelecimento de um diálogo entre os clássicos e demais obras contemporâneas que agradam os jovens, se dá por meio do estabelecimento de relações entre as obras, uma vez que inevitavelmente estão ligados umas as outras, segundo uma intercomunicação dos níveis culturais numa espécie de correlação dos níveis, pois "a esfera erudita e a popular trocam influências de maneira incessante, fazendo da criação literária e artística um fenômeno de vasta intercomunicação" (CANDIDO, 2004, p. 9).

Outra situação muito presente principalmente nas bibliotecas, que restringe as escolhas dos jovens, trata-se da definição da "melhor" leitura para cada idade. Nesse caso, as obras já vêm direcionadas pelas editoras a determinado público que só teria acesso a aquelas que estivessem de acordo com sua idade e nível intelectual e, por isso, são separadas em prateleiras com cartazes que identificam a definição do uso. Essa é uma das práticas institucionalizadas que "determinam quais textos serão lidos, e quais indivíduos os lerão" (PAULINO, 2010, p. 46).

Quando tal didática é utilizada, prevalece a indicação das "idades em capas de livros de Literatura – o que pressupõe a existência de textos literários "especiais" para pessoas de sete, nove ou 11 anos e, portanto, a crença de que as crianças de, digamos, nove anos sejam **todas** iguais (!)" (AZEVEDO, 2004, p. 43, grifo do autor). Essa postura idealista e equivocada a respeito da leitura causa uma divisão indiscriminada dos jovens em faixas etárias definidas, desconsidera o meio social e cultural dos sujeitos, nega a existência de diferentes tipos de livros e textos e não contribui com a formação de novos leitores.

Retomando a história de leitura, percebemos que os jovens são seres culturais, que têm uma história, já que estão integrados a um meio social. Nessa relação com o mundo, o jovem "aprende nos intercâmbios com os seus pares e é capaz de modificá-lo; dotado de uma lógica singular, consegue ir além do desenvolvimento alcançado em um dado momento" (BRASIL,

[26] Fernandes e Vieira (2010, p. 120) apontam possibilidades de trabalho para a realização de um espetáculo teatral, devendo este ser precedido de uma leitura dramatizada: "Pode-se escolher uma peça teatral para os alunos lerem em voz alta, com dramaticidade, para toda a turma. As personagens vão sendo construídas nessa leitura. Convém lembrar ao aluno que, ao ler as falas de sua personagem, ele precisa descobrir a verdade dela, ou seja, imaginar a vida, os pensamentos e as emoções dessa personagem. Cada um lê suas falas interpretando sua personagem por meio de inflexões vocais, expressões faciais e gestos".

2007, p. 12). Essa bagagem cultural dos estudantes não pode ser ignorada ou rejeitada pela escola, mas resgatada e valorizado.

Nessa direção, é fundamental repensar o papel das instituições e dos agentes educacionais, pois são eles que devem oportunizar opções de leitura. Para tanto, é preciso prever livros para todos os gostos e idades, de todas as formas, tamanhos, grossos ou finos, ouvindo mais a voz dos jovens, para que eles tenham a oportunidade inclusive de avaliar o trabalho de leitura que está sendo desenvolvido e as obras que se encontram disponíveis no espaço escolar. A nosso ver, abrem-se outras possibilidades aos mesmos, pois alunos que não têm ânimo e estímulo para ler determinados livros, não se formam enquanto leitores literários.

A partir das discussões, acreditamos que o trabalho de mediação do livro deve prever a diversidade de produções, estabelecer relações, pontes, entre as escolhas dos jovens, oportunizar ao mesmo a possibilidade de ir avançando no grau de complexidade de leitura, para alcançar uma nova etapa e ao mesmo tempo garantir seu direito de escolha, mesmo porque, por mais subjetivas que sejam, devem beneficiar os alunos, seja na possibilidade de fruição, seja no acesso à qualidade artística da obra literária.

Defendemos, portanto, a necessidade do mediador desenvolver práticas[27] de leitura que rompam com modelos pré-estabelecidos, ao desmanchar rótulos, fazer críticas e reflexões, ao desfazer a cristalização de lugares estabelecidos, como as imposições de leitura, para outra pedagogia, para outros modos de ensinar literatura, que fundamentalmente estimule o jovem a leitura.

Em vista disso, o trabalho com práticas leitoras na escola exige acervos de literatura que devem estar presentes nos espaços escolares, em especial, nas bibliotecas, de forma organizada e democrática, para seu uso e circulação. Dessa forma, "se quisermos formar leitores temos que dar atenção ao desenvolvimento de uma postura leitora, o que significa valorizar o contato do sujeito com o livro literário, em termos de disposição, tempo disponível, lugar e situação de leitura" (AGUIAR, 2008, p. 221).

Nessa perspectiva, a antropóloga Michèle Petit (2008, p. 60-61) afirma que "a verdadeira democratização da leitura é poder ter acesso, se desejarmos, à totalidade da experiência da leitura, em seus diferentes registros". Atualmente há uma quantidade variada e significativa de materiais para serem oferecidos ao público jovem, capaz de agradar a

[27] Márcia Cabral ao definir práticas de literatura, evidencia que o "o ato de ler relaciona-se com ações culturais aprendidas em sociedades grafocêntricas, e muito afastada das noções de hábito ou automatização (2008, p. 51).

interesses diversificados, que compõem o acervo do PNBE. Entretanto, o acesso depende dos mediadores para orientarem ações para o uso constante, consciente e problematizador dos materiais disponíveis, bem como de espaços de leitura organizados.

Enfim, após refletirmos sobre a mediação de leitura, por meio de intervenções significativas dos mediadores do livro, no próximo subtítulo, discutiremos sobre os espaços de leitura, para continuarmos debatendo o desafio de transformar o Brasil em um país de leitores. Para isso, defendemos que o Estado cumpra o seu papel ao assegurar a aprendizagem da leitura, escrita e a formação de leitores, por meio do acesso à leitura que está relacionado a acervos diversificados e em quantidade suficiente, a formação de mediadores, além da disponibilização de espaços de leitura, como a biblioteca[28] escolar.

3.4 Espaços de leitura: mediadores em ação

> Mas de nada adianta uma biblioteca cheia de leituras interessantes se não houver uma "política" para tirar os livros das prateleiras e fazê-los chegar às mãos, aos olhos e aos corações dos diferentes leitores. De nada adianta uma biblioteca cheia de livros se não dermos condições aos leitores para que eles encontrem aquilo que desejam ou se sintam instigados a procurar por algo que os preencha (TRAVASSOS, 2010, p. 66).

Na atualidade as instituições educacionais possuem acervos literários, mas não existe uma política para que cheguem às mãos dos alunos. Essa necessidade comprovamos quando observamos as avaliações aplicadas sobre a eficácia do Programa Nacional Biblioteca da Escola. Em todas elas foi levantada a escassez de ações que aproximem os estudantes ao livro, mesmo com a existência de uma diversidade de títulos nas bibliotecas existentes.

Nesse sentido, podemos afirmar que a formação de leitores nas escolas públicas exige muito mais que possuir bibliotecas[29] escolares funcionando, com livros guardados. A nosso

---

[28] A leitura livre é um das possibilidades a ser desenvolvida no espaço escolar. São momentos de encontros individuais entre leitores e leituras, quando os jovens buscam aquilo que desejam ler em diversos espaços de leitura organizados. Na biblioteca, para essa atividade é fundamental a organização dos acervos, que devem estar disponíveis. Além disso, é importante que o educador estabeleça uma relação próxima com os estudantes, pois "mesmo tendo autonomia para transitar entre as estantes e as possibilidades de leitura, aqui também a figura do mediador é importante. Uma boa conversa com o leitor, ao pé de uma estante, pode ajudá-lo a encontrar aquilo que deseja" (TRAVASSOS, 2010, p. 70).

[29] Travassos (2010, p. 72) desenvolveu e vivenciou experiências com sua equipe, em uma biblioteca na qual atua. A partir disso, cita possibilidades de trabalho com a leitura literária, dentre elas: realizar encontros com escritores na escola, organizar exposições sobre diferentes autores e temas, promover mesas de debates sobre leitura, literatura [...], promover lançamentos de livros dos alunos e de escritores, oferecer oficinas de criação literária, organizar concursos de contos, de poesias e de ilustrações. São atividades que proporcionam aos

ver, não apenas questões de infra-estrutura adequada e composição de acervos afetam a leitura, mas diversas outras questões como as relações dos mediadores com os objetos culturais que são construídos com o nosso modo de estar no mundo.

Entendemos, portanto, que para caracterizar uma biblioteca com o estatuto de um lugar de disseminação de cultura, deve haver relações entre alunos e livros. Para isso, é imprescindível que o mediador dê existência e vida a esse local, seja por meio da criação de atividades estimulantes propícias à leitura, a organização de acervos que permitem o acesso contínuo às publicações e à circulação de livros.

Nessa perspectiva, a biblioteca[30] precisa ser percebida como um ambiente de formação de leitores e pesquisadores, com a interferência de mediadores, que contribuam para que os jovens se tornem mais agentes de suas vidas, quando são encontradas formas que permitam o exercício da liberdade de expressão. Nas palavras de Rangel (2005, p. 143):

> [...] as bibliotecas escolares têm papel fundamental no sucesso desse trabalho de iniciação literária e de formação do gosto. É preciso que existam, que tenham acervos significativos, que estejam disponíveis para todos, que o acesso ao livro seja direto, que as técnicas bilbioteconômicas de catalogação e armazenagem dos livros sejam adequadas a leitores em formação e sejam a eles explicadas, quando necessário. Mais importante que tudo, talvez, é que a escola crie, como parte de suas atividades regulares, demandas autênticas de leitura, capazes de fazer da biblioteca um lugar de frequência praticamente cotidiana.

Pelas afirmações, podemos reconhecer a biblioteca como um instrumento privilegiado na promoção da leitura. Ela tem uma importância significativa na formação de leitores, não pode existir sem livros, mas também não pode existir sem leitores e mediadores capazes de criar ações que levem o leitor a participação crítica, ao desejo de buscar conhecimentos, de descobrir, de saber, enfim, de ler, pois é um espaço de múltiplas leituras.

Em linhas gerais, compete ao mediador preparar o acervo de forma que o leitor possa interagir com diferentes leituras, orientar e educar na utilização dos materiais disponíveis, ensiná-lo a buscar leituras e a processar informações, sugerir e desenvolver práticas de leitura. Petit (2008, p.152) contribui com a nossa discussão, pelo fato de ter realizado entrevistas com

---

leitores que convivem no espaço escolar – alunos, professores, pais, funcionários – uma experiência voltada para o social, para aquilo que também pode ser encontrado e vivenciado fora do espaço escolar.

[30] Giroto e Souza (2009, p. 22) propõem a Hora do Conto como uma das atividades a ser desenvolvida no contexto das instituições educacionais, "reafirmando o espaço desta biblioteca como local propício à atividade literária, pois por ele circulam não só livros e conhecimento, como também pessoas", é um local de múltiplas leituras.

jovens franceses, nas quais buscava conhecer suas histórias de leitura. Na maioria delas, os entrevistados citaram a biblioteca e a bibliotecária, como fundamentais na formação leitora:

> [...] a biblioteca foi uma descoberta extraordinária, pois modificou a minha vida. Podíamos levar o livro para casa e depois devorá-lo, olhá-lo. Foi ali que eu realmente li, devorei, recebi conselhos dos bibliotecários. Logo de início as trocas foram agradáveis. Ia à biblioteca para ler, para buscar meus livros, para escolhê-los, e também pelo contato com o bibliotecários, que era muito importante ... Muitas vezes me sugeriram leituras e quando eu devolvia os livros, me diziam: "Ah, já leu este, vou te recomendar um outro".

Diante da importância do papel do educador na formação do leitor competente, percebemos também a necessidade da organização e criação de ambientes propícios à leitura na escola, com espaços e atividades estimulantes, composição de acervos que permitam o acesso contínuo a publicações com bom acervo e por outros ambientes de leitura e circulação de livros.

Vale ressaltarmos que, apesar de considerarmos fundamental o espaço da biblioteca escolar como local de disseminação da cultura, sua ausência não deve ser fator que impossibilite o contato do leitor com a literatura. Nesse caso, a organização de outros espaços no âmbito escolar é possível, como salas de leitura, salas de aula ou mesmo um canto de leitura na escola. Enfim, é preciso, muitas vezes, fazer adaptações e encontrar alternativas criativas para o trabalho no dia-a-dia com a leitura literária.

Acreditamos, ainda, ser fundamental que os livros não fiquem empilhados, acumulando poeira, mas que as obras de alta qualidade, ricas e variadas, disponíveis para a escola pública, por meio do PNBE, devem circular mesmo sem espaço apropriado, como no pátio, na quadra de esportes, no espaço verde, ou qualquer canto adequado pode ser usado para promover o contato[31] com obras.

Para isso, a formação dos profissionais com conhecimentos específicos para a função, tanto teórica como metodológica na área de leitura literária, para estabelecer relações significativas em torno de livros e leitores, se mostra fundamental. Entretanto, essa demanda

[31] Uma das atividades que promove o contato do aluno com o livro é a Roda de Comentários. Nessa prática de leitura, os alunos partem de leituras diferentes, escolhidas e lidas individualmente, de acordo com suas escolhas. A roda é o momento de comentários e compartilhamento de leituras, que cada um pode comentar o que leu. Pode-se apresentar a sinopse da obra lida, destacar trechos do livro, comentar o que achou interessante, mostrar ilustrações, informar os dados sobre autoria, com o intuito de estimular os demais leitores a buscarem novas leituras.

ainda não se tornou uma realidade no país, por meio de uma política pública, ou seja, não tem merecido a devida atenção.

Da mesma forma, no que se refere às condições de funcionamento das bibliotecas, em muitos municípios brasileiros, o quadro que se apresenta é histórico em nosso país, como a inexistência de locais adequados para a organização e distribuição de livros de literatura aos alunos, no contexto escolar. Outra situação recorrente é o espaço da biblioteca ser considerado como de guarda e depósito mantido, muitas vezes, a portas fechadas, também devido à falta de profissionais da área para atuarem nesse local. Essas situações descritas ainda precisam ser superadas em muitas regiões do Brasil.

Para finalizar, no próximo subtítulo levaremos em consideração as questões acima elencadas e outras discutidas nos capítulos anteriores, para a análise de 3 (três) obras que integraram a lista de livros do acervo PNBE 2011, selecionadas como *corpus* da nossa pesquisa. O principal objetivo é o de constatarmos em que medida a realidade retratada no Brasil dialoga com a ficção, em se tratando dos mediadores de leitura representados, as práticas de leitura desenvolvidas e os espaços onde acontece o encontro com a leitura literária, por meio de um estudo crítico, comparativo e analítico.

Relembramos que reconhecemos o avanço consolidado por meio da constituição de acervos de literatura nas instituições educacionais públicas via Programa Nacional Biblioteca na Escola. No entanto, nosso compromisso é o de também verificar possíveis lacunas na implementação do Programa, com o intuito de contribuir com melhorias na política de leitura, o que poderá repercutir em benefícios para a população brasileira, como o acesso ao livro.

3.5 A representação de mediadores e práticas de leitura

> [...] quer se diga imitação, quer representação (com os últimos tradutores franceses), o que é preciso entender é a atividade mimética, o processo ativo de imitar ou de representar. É preciso, pois entender a imitação ou representação no seu sentido dinâmico de produzir a representação, transposição em obras representativas (RICOEUR, 1994, p. 58).

Após discutirmos alguns dados do contexto brasileiro, em relação à situação atual da leitura, da dificuldade dos professores aturem como mediadores no trabalho com a literatura, a ausência de formação continuada, das possibilidades de mediação e a importância de espaços de leitura adequados. No decorrer desse capítulo, faremos a análise de três narrativas que constituem o *corpus* desta pesquisa, procurando delinear o diálogo que se estabelece entre a

ficção e a realidade, ao apresentar imagens e discursos presentes nas linhas e entrelinhas das obras, que possibilitam os muitos sentidos entre as marcas, vestígios, pistas e informações.

Partimos do pressuposto que a ficção é uma representação do real, já que no mundo ficcional "a literatura mistura continuamente o mundo real e o mundo possível: ela se interessa pelos personagens e pelos acontecimentos reais e a personagem de ficção é um indivíduo que poderia ter existido num outro estado de coisas" (COMPAGNON, 2010, p.133).

Nessa perspectiva, pretendemos buscar respostas em relação aos seguintes questionamentos: quem são os mediadores da leitura? como eles são representados? qual é a construção da identidade? qual é a orientação sexual dos mediadores? qual é a etnia? qual é a posição política e ideológica assumida? em qual espaço geográfico residem? qual a classe social? quais são os espaços de leitura? quais as práticas de leitura?

3.5.1 *A metamorfose do Lívio*: mediadora professora

Nossa primeira obra em análise *A metamorfose do Lívio* (2009) de autoria de Lina Leão[32], com ilustrações de Taline Schubach é uma história inspirada em *A metamorfose de Franz Kafka*, considerado um dos maiores autores do século XX a escrever histórias fantásticas. A temática da narrativa focaliza o multiculturalismo, classificado como o conjunto das diversidades culturais. O conceito é definido como o reconhecimento da diferença e o direito à diferença, colocando em questão o tipo de tratamento que as identidades têm nas democracias tradicionais (BONNICI, 2009, p. 280).

[32] Liana Leão é professora dos cursos de graduação e pós-graduação em Letras na Universidade Federal do Paraná, com doutorado em Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo. Possui 17 livros infantis publicados, entre os quais Julieta da bicicleta, da editora Cortez, adaptado para o teatro e o cinema. Atua na área de Letras, com ênfase em Shakespeare, dramaturgia, literatura inglesa e infantojuvenil. É membro do instituto Gandarela e do Globe Theatre do Brasil. Disponível em: <http://www.editoraelementar.com.br>. Acesso em: 18 mar. 2014.

Figura 6: *A metamorfose do Lívio*

Fonte: Leão, 2009, capa.

A mediadora de leitura é construída pela narradora como uma personagem docente feminina, com características estereotipadas de uma professora. Dona Greta é professora nos anos finais do ensino fundamental, com a imagem de uma pessoa branca, de meia idade, que se veste com trajes modestos, deixando transparecer a simplicidade e a representação tradicional de professora. Quanto à vida familiar, não há qualquer referência no texto, de que seja casada, sem tem filhos, com quem mora, sua orientação sexual. Da mesma forma, não há menção sobre qual a cidade do território brasileiro que leciona e/ou reside.

A ilustração da docente é emblemática ao representar o perfil conservador: o uso da blusa de manga, de gola alta, na altura do pescoço e a saia longa escondem seu corpo, conferindo-lhe uma postura discreta e recatada, que é reforçada pelo uso do calçado baixo (FERNANDES, 2007, p. 158). A representação visual também pode ser associada à visão de que embora a professora tenha preocupação com sua aparência, pelo fato de utilizar maquiagem e adereços como colar, pulseira, brincos e presilhas no cabelo, suas vestimentas refletem o baixo salário que recebe mensalmente. Entendemos, portanto, que a docente apresenta a identidade de classe do magistério, ao expor a situação econômica difícil que convive e o desprestígio social da profissão.

Figura 7: *A metamorfose do Lívio*

Fonte: Leão, 2009, p. 3.

Nesse sentido, a representação[33] da docente contribui para uma reflexão histórica e social de sua constituição, percebendo-a como sujeito composto pelas concepções do seu tempo e de sua comunidade. Dessa forma, a imagem da professora presente no texto dialoga com a sociedade e, ao mesmo tempo, é fonte indiciária que revela a verdade simbólica referente à personagem.

Outra característica típica da professora tradicional pode ser visualizada na ilustração referente à personagem. Trata-se da professora atrás de sua mesa de madeira, provavelmente localizada na frente dos alunos, com o objetivo de ter sob seu domínio a sala de aula. Esta atitude representa a opressão e o controle esmagador, contribuindo para que a docente seja o centro do processo ensino-aprendizagem, reforçando ainda mais sua autoridade.

A pilha de livros sobre a mesa versa para a importância do conhecimento intelectual e científico construído historicamente, dando destaque ao livro aberto da docente como fonte de sabedoria, vinculada a ideia de uma doação da professora que se julga sábia e os alunos como se nada soubessem. Com efeito, a imagem nos remete a uma metodologia de trabalho que não

[33] Nossas análises dialogam com Pesavento (2006, p. 8), cujo conceito de representação define que o texto literário revela e insinua as verdades da representação ou do simbólico por meio de fatos criados pela ficção. Mais do que isso, o texto literário é expressão ou sintoma de formas de pensar e agir. Tais fatos narrados não se apresentam como dados acontecidos, mas como possibilidades, como posturas de comportamento e sensibilidade, dotadas de credibilidade e significância.

considera as leituras que o jovem traz de sua vida, de sua formação específica, familiar, comunitária, etária, local, impedindo a integração ativa do conhecimento aos vários centros da realidade, sendo completamente alheia a experiência existencial dos educandos.

Isso se confirma com a posição política assumida pela professora, evidenciada por meio de sua postura pedagógica. A visão é conservadora e não causa estranhamento no leitor, pois a docente representa os padrões convencionais, no que se refere ao seu comportamento e a metodologia aplicada que, juntos, representam a realidade social. Nesse sentido, o marco ideológico é doutrinário, que visa a acomodação dos estudantes ao mundo da opressão.

As características desta educação alienante e bancária são a fixação, memorização, repetição e transmissão de valores e conhecimentos sem sentido real para os estudantes. Nela, a docente aparece como indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja principal tarefa é encher os alunos de conteúdos desconectados da sua realidade, controlar o pensar e a ação, levando os estudantes ao ajustamento ao mundo. É uma forma opressora de inibir o poder de criar, de atuar, de transformar (FREIRE, 1987, p. 57-65).

Tal concepção educacional é apresentada e descrita pelo narrador em terceira pessoa, no desenrolar da narrativa. Nesta notamos a discordância em relação à atuação da docente, que age de acordo com as normas e expectativas sociais ao reproduzir as pressões do sistema escolar, dentro dos parâmetros institucionais. A insatisfação se destaca ao demonstrar a preocupação da professora com o sistema avaliativo aplicado, segundo uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas, na disciplina imposta pela cultura do silêncio e na educação conteúdista que prevalece:

> Dona Greta, a professora, não percebeu o que estava acontecendo com o menino; ela estava sempre muito ocupada preparando lições e corrigindo provas. Para ela, educar bem era ensinar a matéria, escrever tudo direitinho no quadro, dar bastante dever de casa, não deixar ninguém conversar durante a aula e, mais importante que tudo, dar uma prova bem difícil, para que todo mundo tivesse que estudar bastante! Dona Greta nunca havia pensado que havia outras coisas que um professor podia fazer, que educar podia ser bem mais do que apenas ensinar as matérias da escola (LEÃO, 2009, p. 11).

Como vemos, a docente representa o perfil de uma professora tradicional ao afirmar o sistema autoritário, por meio de práticas antidemocráticas que não possibilitam a emancipação e a inserção crítica dos alunos na sociedade, prevalecendo o conservadorismo tão presente nas escolas que reprovam e moldam o comportamento obediente e passivo. O seu ensino é marcado pela ausência de relações dialógicas e interpessoais, de forma não humanizada, que nega a voz dos alunos e é indiferente a formação social dos estudantes.

Nesse sentido, na relação professora-aluno existe uma distância entre ambos, pois não há um apoio afetivo, emocional e de cumplicidade, pois a docente prioriza a aquisição de saberes mentais por meio do desenvolvimento intelectual dos estudantes, ao valorizar e dar importância somente aos conteúdos programáticos da escola, desconsiderando a formação integral dos educandos. Isso coloca em evidência a desvalorização da imagem da professora e a importância de outros ensinamentos nas vidas dos estudantes.

Esta delineação da personagem é feita por traços exteriores, vista pela focalização do narrador, não tendo o leitor acesso a sua interioridade. Trata-se de uma personagem estática e secundária, sem profundidade psicológica, podendo ser captada somente pela observação externa, que não sofre nenhum tipo de transformação no transcorrer da narrativa. Em nenhum momento somos surpreendidos pela personagem, ou seja, suas ações são previsíveis, não reservando qualquer surpresa ao leitor (BRAIT, 1990, p. 40-41).

Já a rigidez extrema da professora representa uma posição que nega a educação e o conhecimento como processos de busca, contribuindo para que sua aula seja odiada pelos alunos, como podemos observar em um dos trechos da narrativa. A passagem reforça a imagem negativa da professora, sob o ponto de vista dos estudantes, ao expressarem a preferência por momentos livres ao invés de aulas teóricas maçantes:

> Do lado de fora, A MAÇANETA ENDURECEU! E a porta não abriu!
> Do lado de dentro, as crianças ouviram Dona Greta sacudir e sacudir a porta, virar a maçaneta para um lado e para o outro. As crianças estavam gostando de ter mais uns minutinhos de recreio e torciam para a professora não conseguir abrir a porta.
> E ela realmente não conseguiu. Desesperada, gritou para as crianças:
> --- CRIANÇAS!NAO SE PREOCUPEM!VOU PROCURAR O GREGÓRIO E PEGAR A CHAVE MESTRA. FIQUEM CALMAS QUE EU JÁ VOLTO. NÃO SE APAVOREM!NÃO É PRECISO CHORAR.
> Chorar?! As crianças começaram a rir, isso sim!Quando ouviram os passos de Dona Greta se afastando pelo corredor, Oto falou, todo contente:
> --- Ih, ela vai demorar um tempão pra voltar. (LEÂO, 2009, p.17).

A visão tradicionalista também se destaca na mediação da leitura literária que ocorre no interior da sala de aula. A prática de leitura consiste na determinação da leitura de uma única obra, de acordo com a indicação bibliográfica da professora, que objetiva o controle de leitura. A leitura determinada deve ser feita por algum dos alunos que se propusesse a ler a página selecionada pela docente, não dando oportunidade para que os alunos façam suas escolhas:

> E voltando-se para as crianças, pediu:
> - Por favor, abram o livro de literatura na página 12. Alguém se oferece para ler em voz alta?
> A resposta veio, mas de um lugar de onde Dona Greta não podia imaginar!
> A resposta veio do teto, do teto da sala! Uma voz melodiosa recitou para a professora (LEÃO, 2009, p. 31-33).

Como vemos, pelas passagens do texto, a prática de leitura é imposta, de dominação, que não dá liberdade para os estudantes fazerem leituras de seus interesses. Tal atividade não contribui com a formação do leitor literário, que necessita do desenvolvimento de diversas ações de vivência e compartilhamento da leitura no cotidiano escolar[34]. A nosso ver, é preciso momentos de reflexão, múltiplos contatos com livros, enfim, práticas leitoras inovadoras que oportunizem aos estudantes vivenciarem a literatura de forma significativa.

Convém ressaltarmos, em se tratando da prática de leitura em voz alta, aplicada pedagogicamente por Dona Greta no trabalho com a leitura literária, foi o modo de ler que se destacou na *Retratos da Leitura no Brasil* (2011), discutida no capítulo dois. Dentre os dados levantados por meio da pesquisa, foi diagnosticada como a principal forma de mediação da leitura, com a intervenção do professor. Diante disso, percebemos que há uma interação entre o ficcional e o real, apesar de que na obra em análise, são os alunos que devem fazer a leitura por exigência da professora.

Sobre isso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* – PCNLP's, para o ensino fundamental (BRASIL, 1997, p.44-45), aborda a leitura oral como uma das inúmeras possibilidades da leitura diária "em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade; e pela escuta de alguém que lê". No entanto, alerta para alguns cuidados necessários, pois "toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e o aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente, com antecedência — uma ou várias vezes".

Acrescentamos ainda que, embora este tipo de prática de leitura pareça ser democrática representa um modo de ensinar literatura, que impõe a leitura. Ao invés de um

[34] Para saber mais sobre outras possibilidades de trabalho com a leitura literária no contexto escolar, ver: COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

processo aberto e partilhado, temos um mecanismo restritivo em desacordo com o ato de ler, que não estimula a aproximação dos estudantes ao livro, reforçando as constatações de que muitos professores das escolas públicas brasileiras não apresentam competências necessárias para promoverem intervenções significativas no processo de formação de alunos leitores.

No final da narrativa, a imagem desgastada da professora é representada por um desmaio. Em vista disso, faz-se necessário que a docente permaneça afastada da profissão, pela falta de saúde mental ocasionada pela sobrecarga de trabalho. Diante disso, a narrativa remete a condição social dos trabalhadores em educação, que devido a uma jornada semanal excessiva de trabalho, pela falta de condições de trabalho, de valorização profissional e de uma política de saúde do trabalhador, adoecem no exercício da sua função.

Além do fato da docente trabalhar demais, a incapacidade para desempenhar sua atividade laboral ocorre quando o personagem protagonista Lívio rompe o silêncio no desenrolar dos acontecimentos na narrativa, enveredando pelo caminho da transgressão. A transformação se dá com a declamação oral de partes da história a ser lida, conforme a determinação da professora. Surge, então, um Lívio corajoso, capaz de falar e desafiar as autoridades escolares, embora represente os preceitos da educação tradicional, ao demonstrar saber na ponta da língua trechos do livro:

> "*crescer é aprender a respeitar não só quem é parecido com a gente, mas principalmente que é* "*estranho*", "*estrangeiro*", "*esquisito*"..."
> Espantada, boquiaberta, assombrada, Dona Greta olhou para cima. O que ela viu? Nem ela mesma saberia dizer! Era um ser meio menino, meio lagartixa, que deslizava pelo teto.
> Lentamente, o menino-lagartixa desceu pela parede em direção à Dona Greta. Mas, à medida que aquele ser estranho descia, ia deixando de ser bicho, e virando cada vez mais menino.
> E quando descia ia virando gente de novo, o menino-lagartixa olhava para Dona Greta e continuava a recitar, de memória:
> "*Crescer é aprender a compartilhar a dor do outro, é ter compaixão e tentar ajudar*." (LEÃO, 2009, p. 33).

No nosso entendimento, a docente tem dificuldades em lidar com a situação geradora de um novo modelo educacional, por não conseguir se adequar. Podemos dizer que há um confronto com a concepção tradicional da educação, já que esta última visualiza os alunos de forma homogenia, sendo irrelevantes as individualidades dos sujeitos, diferente do que ocorre na pedagogia libertadora e inovadora, inaugurada pelo estudante.

3.5.2 *O investigador de sótãos*: mediadores homem idoso e criança

Nossa próxima análise, sob o título *O investigador de sótãos* (2009), de Emerson Machado[35] e ilustrações de Jackson Oliveira, tem como temática o poder transformador da literatura na personalidade humana, pois quando o personagem protagonista Eanes tem contato com histórias orais compreende a si mesmo e transforma-se, renovando seus olhares para o mundo. As histórias contadas pelo medidor Butzen são intertextos da obra literária *Odisséia*, de Homero, podendo ser inclusive visualizada a imagem de Polifemo[36], descrito na epopéia[37] como um monstro, com apenas um olho na testa, que é derrotado pelo herói Ulisses.

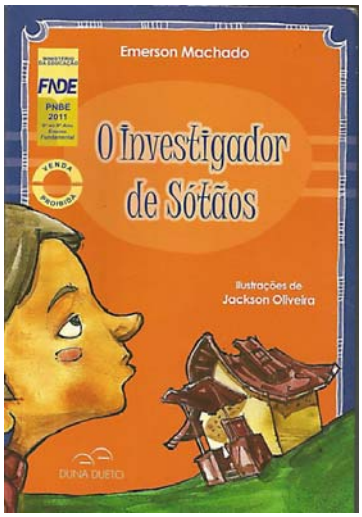
[35] O brasileiro Emerson Machado depois de se aventurar pelo mundo da Arqueologia, entrou no do Jornalismo. Já atuou em editora, escrevendo matérias e traduzindo artigos para revistas. Estreou na literatura com Nevon – O pacto de morte, publicado em 2008. Em 2009, publicou o investigador de sótãos. Em 2012, publicou o livro juvenil de sick-lit "A Rua Número 12" e em 2013 o polêmico livro para crianças "Mamães e Papais", sobre homossexualidade. O conto Luar foi selecionado pelo Litercultura Festival Literário, com apoio da Fundação Cultural de Curitiba, para o livro "Novos autores curitibanos". Disponível em: <http:// www.skoob.com.br>. Acesso em: 18 mar. 2014.

[36] Polifemo é um dos ciclopes, uma personificação do vulcão, cuja cratera está aberta, lança fumo e lava, quando em erupção. Na narrativa ele é descrito como um monstro de dimensões gigantescas que engole inteiramente suas vítimas humanas ou não. Ele representa a antroporfização que consiste na natureza com elementos humanos, ou seja, um reducionismo daquilo que é extra-humano com o intuito de controlar a natureza. Assim, nas narrativas épicas o homem controla a natureza ao submeter a natureza a lógica da inteligência humana.

[37] A epopéia é uma forma propriamente narrativa, e em certa medida de invenção, ainda que muitas vezes tire inspiração da gesta heróica executada no campo de batalha. É definido como um gênero de poesia narrativa que celebra os feitos de personagens históricos ou pertencentes à tradição (e que, por isso, pode conter certa parcela de acontecimentos reais) (GOODY, 19, p. 39).

.

Figura 8: *O investigador de sótãos* **Figura 9**: *O investigador de sótãos*



Fonte: Machado, 2009, capa. **Fonte:** Machado, 2009, p. 94.

O primeiro mediador de leitura que aparece em *O investigador de sótãos* contribui para uma reflexão histórica sobre a figura do narrador tradicional, tão raro encontrar na modernidade. Butzen é situado temporalmente distante do mundo épico narrativo, mais precisamente na contemporaneidade. No entanto, ele representa as características do narrador tradicional, ou seja, é um homem cuja descrição física tem a idade avançada, mais especificamente está com setenta e três anos, tem suas raízes no povo, pois é oriundo das camadas menos favorecidas, já que suas mãos são marcadas pelo trabalho.

> Era um senhor comum. Usava uma roupa diferente das que Eanes já havia visto. Certamente de uma moda muito antiga. Sua face era enrugada; ele parecia bem mais velho do que certos idosos que Eanes já conhecera na vida. Suas mãos eram pequeninas e cheias de manchas e calos; certamente ele era alguém que trabalhou muito na vida. Butzen usava uma boina de um amarelo envelhecido, mas Eanes não pôde deixar de perceber que quase não tinha cabelos, somente alguns fios muito prateados. Tinha uma barriga redonda, que chegava um pouco mais à frente do seu grande nariz. Não era muito alto, e suas orelhas eram terrivelmente grandes (MACHADO, 2009, p. 27).

O perfil do mediador de leitura construído é a imagem da tradição, haja vista que o grande narrador tem suas origens no povo, principalmente das camadas artesanais. Como uma pessoa idosa, ele representa um dos parâmetros tradicionais do narrador, ganhando centralidade o acervo de experiências de vida que dá autoridade para narrar. Dessa forma, pela passagem do tempo tem conhecimento, tem sabedoria e o alcance de um reino histórico.

Figura 10: *O investigador de sótãos*

Fonte: Machado, 2009, p. 36.

Quanto à construção do personagem podemos classificá-lo como secundário por ser definido ao redor de uma única idéia ou qualidade, estando imune a qualquer transformação no decorrer da narrativa. Ele é caracterizado pelo ponto de vista do narrador, que "apresenta-se como um elemento não envolvido na história, portanto, uma verdadeira câmera" (BRAIT, 1990, p. 53).

O comportamento de Butzen se assemelha a um idoso à moda antiga, ao destinar seu tempo para cuidar do quintal da casa, concertar eletrodoméstico e, nas horas vagas, gosta de pescar. É uma pessoa pacata, que mora sozinho na cidade, tendo como característica ser muito companheiro, compreensivo e empático com as pessoas. Seu único amigo passa a ser o vizinho protagonista Eanes, com quem compartilha histórias orais.

O mediador também é representado como alguém que veio de longe, da Itália. Esta distância espaço geográfica representa que ele tem muito para contar, o que também nos remete a "narrativa épica, o saber que vinha de longe do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência" (BENJAMIN, 1994, p. 202-203). Assim, trata-se de uma realidade objetiva incontestável, articulada por um narrador que pelo fato de ter conhecimento histórico acumulado ao longo do tempo e devido o próprio deslocamento do seu *locus* original, lhe dá autoridade:

> --- Sou da Itália – disse Butzen, com a voz muito distante. – Mais especificamente de Zafferana, na Silícia. Aos pés do grande Etna.
> --- Itália? – Eanes perguntou, como se procurasse localizar o lugar em sua mente. – Mas isso fica do outro lado do Atlântico! Como veio parar tão longe?
> Eanes continuou caminhando ao lado do senhor Butzen, pensando na distância entre o Brasil e a Itália. Não sabia muito sobre direções, mas sabia que era muito longe mesmo. Era estranho alguém ir parar tão longe de casa, se assim se podia chamar (MACHADO, 2009, p. 30-31).

O trecho dá ênfase a distância entre a Itália e o Brasil, concedendo credibilidade a Butzen enquanto narrador de histórias, pois quem vem de longe tem muito para ensinar, seja porque vivenciou ou na qualidade de quem relata, por ter ouvido falar relatos que transmitem saberes através da comunicação do mundo comunitário de forma verbal, assim como, ocorre na tradição oral.

Em sintonia com Walter Benjamim, Butzen representa o narrador tradicional segundo o conceito de representantes arcaicos, na figura de "quem viaja tem muito que contar, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições" (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Para ele são dois grupos de narradores natos, que a nosso ver se assemelham com o personagem Butzen. Ambos se completam "se interpenetram de múltiplas maneiras, principalmente ao associar o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário" (BENJAMIN, 1994, p. 198-199). Desta forma, ocorre o intercâmbio de experiências, por meio de influxos, de trocas de conhecimentos, repercutindo nos relatos que são atravessados uns pelos outros, gerando algo novo.

A contação de história presente em *O investigador de sótãos* é em voz alta, sem o uso do suporte livro, com intervenções do protagonista Eanes. Durante a narração das histórias, o menino faz questionamentos, expõe suas idéias e opiniões em relação ao que está sendo contado. Esta postura do personagem protagonista rompe com a tradição e, ao mesmo tempo, repercute na perca da autoridade do narrador, ao exigir esclarecimentos, por meio do conhecimento histórico acumulado ao longo do tempo. Em vista disso, abre-se espaço para relações dialógicas e a reflexão crítica de ambos.

No transcorrer da narrativa, o mediador narra cinco contos, em diferentes espaços como no quintal, na calçada durante o percurso para ir a uma loja e dentro do carro. Ganha destaque os espaços abertos, livres e as temáticas dos contos que estão sempre relacionados

aos problemas que o menino está vivenciando. No terceiro capítulo do livro, por exemplo, sob o título "o menino tímido", Butzen faz relatos orais, com o objetivo de ensinar pelo método direto, ao narrar fatos concretos, cujo valor é de conselho moral. O relato oportuniza a Eanes esboçar suas próprias conclusões no tempo propício, para conseguir uma melhor compreensão dos seus problemas internos, pessoais e sociais.

> --- Diziam em Etna havia um espírito poderoso que habitava o interior da grande montanha...
> --- Etna é uma montanha? --- perguntou Eanes, interrompendo.
> --- Um vulcão – Butzen sorriu. – E todos deviam prestar homenagens a ele. Afinal, se isso fosse recusado ao grande espírito, ele explodiria em nuvens de fumaça e enxofre e poderia até destruir a cidade com fogo e rocha derretida.
> --- Como é que você e a sua família tiveram coragem de morar embaixo de um vulcão?! --- Eanes estava incrédulo.
> --- Isso não foi um problema para o menino dessa história.
> --- Esse garoto tem nome? --- perguntou Eanes, já demonstrando mais curiosidade.
> --- Alguns diziam que seria Addo, outros Zenebio, mas essa história já foi passada de geração em geração tantas vezes que o nome verdadeiro do menino tímido já se perdeu no tempo.
> --- Eanes percebia a destreza nos movimentos do senhor Butzen, que manejava o aparador de grama com perfeição.
> --- O fato é que ele era muito mimado pelos pais --- Butzen ia continuar a história, mas Eanes não pôde evitar um comentário.
> --- Mimado? --- Eanes curvou uma das sobrancelhas. --- Como poderia ser mimada vivendo em uma época tão antiga? Não havia nada naquele tempo!
> --- Cada fase da História tem a sua tecnologia e suas partes boas, Eanes. --- Butzen aproximou-se da frente da casa. --- E ele era mimado da forma como poderia ser mimado na época.
> --- O importante é você saber que, depois de ver os pais bajulando e mimando o filho tanto tempo, Etna resolveu que era hora de levá-los. Para o menino aprender a viver sozinho.
> --- E Etna tem vontade própria? --- Eanes se assustou.
> --- O grande espírito da montanha. Não importa a forma que a natureza assume, mas todo o conjunto tem, sim, suas vontades. --- E como os pais do garoto não estavam ali com ele, Addo, ou Zenebio, se fechou. Não estudava mais e quase morreu de fome por não conseguir o que comer. Quando os outros iam ajudá-lo ou simplesmente, conversar com ele, Addo, ou Zenebio, fugia. Rapidamente dava um jeito de se esconder do mundo.
> --- Isso para mim tem outro nome --- comentou Eanes, desconfiado (MACHADO, 2009, p. 32-33).

A postura ideológica do personagem pode ser visualizada por meio da função de narrador da história dada a Butzen, que se assemelha a concepção benjaminiana, ou seja, de utilidade e de aconselhamento, que visa um ensinamento doutrinário, mas também com o intuito de transmitir experiências. Assim, o personagem aponta para a reprodução, segundo o parâmetro convencional da tradição, pautada na narrativa tradicional:

> --- A moral é que ele era tímido e que outras crianças não devem ser.
> --- Ele era tímido sim, meio assustado, medroso. Addo, ou Zenebio, não se deixava ser amado por outras pessoas além dos pais dele! Ele pensava que as únicas pessoas que *deviam* gostar dele eram os pais que Etna levara. Ele pensava que os outros não tinham obrigação nenhuma com ele. Ele sentia vergonha por precisar do carinho de outras pessoas (MACHADO, 2009, p. 32-34).

Percebemos que a narrativa oral é de aconselhamento, pedagógica, utilitária, pois transmite ensinamentos morais, afim de que Eanes mude seu comportamento, para se tornar mais aceito socialmente ao conviver melhor com seus pares no cotidiano, dando ênfase a necessidade de o menino ganhar mais autonomia em relação à mãe e o pai, como forma até mesmo de sobrevivência coletiva. Para isso, o narrador articula as histórias com a realidade do menino, valendo-se do senso prático do aconselhamento, com o intuito de auxiliar o garoto a superar as dificuldades reais, ao incorporar sua experiência à realidade de Eanes.

A postura de Butzen representa a concepção de que diferentes contextos geram diferentes versões da ficção e, ao mesmo tempo, dialoga com a perspectiva Benjaminiana. Para ele por ter conhecimentos o narrador tradicional pode ser definido, como uma espécie de mestre e sábio. "Ele sabe dar conselhos, seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira" (BENJAMIN, p. 221). Neste sentido, o narrador é alguém que retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros, a partir daí incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes, ou seja, a fonte das narrativas é oral, socializada com a grande capacidade do narrador de narrar saberes.

Outra prática de leitura literária utilizada por Butzen é por meio do canto, valendo-se da música. Quando o pai do personagem protagonista perde a visão em um acidente doméstico, o garoto fica inconsolável. Resolve, então, subir na árvore localizada em frente ao seu quarto, sem querer conversar com ninguém. Butzen também sobe para fazer companhia ao menino, retira uma gaita do bolso do casaco, começa a tocar e a cantar:

> *Meu coração está partido...*
> *Não sei se por sua causa ou não. Mas ele está partido.*
> *Às vezes tento fugir de meus pensamentos. Mas, em vez disso, você foge de mim.*
> *Queria que não tivesse medo. Tentar curar minha dor.*
> *As dúvidas ferem, mas o calor do amor derrete...*
> *Em campanha pelo tratamento certo, indicaria um único remédio: paz. É um remédio: paz. É um remédio capaz de curar e que não deixa cicatriz.*
> *E se todas as luzes se apagassem derepente e você não sentisse paz? Dou-lhe a liberdade de segurar a minha mão. Passaremos tranquilamente pela escuridão. E assim será feliz...* (MACHADO, 2009, p. 43-44, grifos do autor).

Como vemos, a partir do problema vivenciado por Eanes, o mediador de leitura faz a transposição do texto verbal para a composição musical. Ao fazer a adaptação para uma mídia diferente, ele transfere elementos do texto fonte para o texto alvo nesse processo. O objetivo foi de manifestar sentimentos e crenças de forma poética, a fim de fortalecer no menino a presença e a atuação da arte literária.

Após ouvir as narrativas contadas e cantadas por Butzen, Eanes torna-se mediador de leitura dentro do contexto escolar, quando passa a recontar as histórias conhecidas. Ele tem 10 anos de idade, mora com a mãe Vivian e seu pai Luís. Suas características iniciais são descritas pelo narrador como a de um garoto-problema, por ser mimado, mal educado, agressivo e arredio e que por esse motivo não tem amigos. Ele não se preocupa com a organização do seu quarto, com a guarda e cuidado dos seus objetos pessoais. Ou seja, não aceita regras, não se importa com o outro, estando apenas preocupado em satisfazer as próprias vontades.

A representação de um menino problemático pode ser visualizada em sua imagem facial. Destaca-se também na ilustração o pensamento de Eanes, que está voltado para a casa do vizinho Butzen, cujo interesse é o de conhecer o sótão. Assim, a narrativa dá indícios que o menino é corajoso, audacioso, que não tem medo do desconhecido, que gosta de aventuras perigosas. Assumindo essa postura, ele entra no sótão escondido, mas é descoberto pelo vizinho. O garoto grita e é ouvido pelos pais que correm em direção à casa vizinha e descobrem a invasão. Como castigo e pedido de desculpas pelo corrido, deve ajudar o idoso a cortar a grama.

Figura 11: *O investigador de sótãos*

Fonte: Machado, 2009, p. 6.

A partir daí, o personagem vivência o mundo da narrativa, que é capaz de transformá-lo. As histórias contadas por Butzen trazem lições de vida, amor, solidariedade e amizade, contribuindo para que ele aprenda valores como o de uma verdadeira amizade. Dessa forma, o menino passa a ver o mundo sob outra ótica e a se relacionar de uma forma mais humanizada com as pessoas que convive. No trecho destacado, Eanes pega o ônibus ao final da aula para ir para casa e uma colega da escola, que o conhece há algum tempo, comenta sua transformação:

> A aula passou depressa, e Eanes se apressou em subir no ônibus que o levaria para casa. Era um ônibus branco, cheio de pichações nas partes traseiras das poltronas --- muitas delas com o nome de Eanes --- e com um cheiro horrível. Era um dos lugares favoritos de Eanes, mas nesta terça-feira o garoto-problema não estava muito ligado ao ambiente.
> Foi para os fundos e ficou quieto. Parecia ter vergonha dos amigos. Porém, uma menina chamada Paula começou a se aproximar dele.
> --- Você está muito diferente, Eanes --- disse ela, sentando ao lado do colega. --- Não fala mais nas aulas, não briga com ninguém, está quieto o tempo todo. O que está acontecendo? (MACHADO, 2009, p. 38).

Em outro trecho é também possível percebermos que Eanes está diferente. A organização do quarto que não acontecia e que tanto incomodava a mãe é representativa para demonstrar que o personagem passou por mudanças. Além disso, escreve uma carta amorosa à sua mãe, manifestando novos sentimentos humanizados:

Mamãe Vivian,

Desculpe-me por não ter avisado que ia sair para ajudar o senhor Butzen com o projeto da minha grande ideia, mas eu preciso terminar essa tarefa. Estamos
em uma fase muito importante do serviço, e creio que logo estará pronto. Acho que você vai gostar também, já que estou querendo deixar nossa família feliz. Ainda não quero contar o que estamos fazendo para não estragar a surpresa. Quero que seja uma coisa grandiosa.
Quanto ao meu quarto, espero ter superado sua expectativa. Tentei deixar tudo bem organizado, mas não sei fazer isso melhor que você. Acredito que já esteja bem melhor que antes, mas se você quiser dar uma olhada para ver se está tudo certo, não se reprima. Fará bem para nós dois.
Ah! Espero também que não fique magoada comigo. É um assunto muito importante. O senhor Butzen me ensina muitas histórias também sobre a cidade natal dele, Zafferana, aos pés do vulcão enorme chamado Etna! Quero contar essas histórias um dia para você e o papai, mas preciso saber de mais algumas, não é? Então... Não fique zangada comigo.

Beijos e abraços,
Eanes Frozzy

Vivian dobrou novamente a carta e olhou pela janela. Engoliu seco o choro e saiu, fechando a porta do quarto do filho, que parecia outra pessoa (MACHADO, 2009, p. 71).

Figura 12: *O investigador de sótãos*

Fonte: Machado, 2010, p. 88.

Os fragmentos da narrativa e a imagem visual dialogam com as afirmações de Antonio Cândido, em sua clássica produção *O direito à literatura*, ao nos dizer que "a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (CANDIDO, 2004, p. 6). O estudioso nos lembra que além do conhecimento, que provêm da organização das emoções e da visão de

mundo, a literatura ordena e pressupõe a superação do caos interior presente nos seres humanos, como ocorreu com Eanes.

O personagem ao ser representado como um sujeito que superou seus problemas vividos interiormente e ao se relacionar de outra forma com o mundo que o cerca, pelo fato de ter contato com a literatura oral, pode ser classificado como redondo por sermos surpreendidos com suas qualidades ou tendências, que vão se modificando ao longo da narrativa. A apresentação é feita por um narrador fora da história, que põe o personagem em cena, mas que em muitos momentos coloca o personagem para falar por si mesmo, por meio do discurso direto.

Em relação à prática de leitura, esta é feita de forma verbal por Eanes e ocorre dentro da sala de aula, quando a professora solicita como tarefa aos alunos, que procurem textos para contar à turma. Em vista disso, podemos afirmar que a docente é uma mediadora de leitura, por aproximar os alunos da leitura literária. Entretanto, por não termos elementos visuais e/ou verbais, apenas contamos com informações superficiais quanto à beleza citada pelo narrador e à concepção pedagógica que norteia o trabalho da professora, sua análise fica prejudicada.

Vale ressaltarmos, que o trabalho com a leitura literária representado atribui importância à história de leitura dos estudantes, a leitura prévia, de mundo, que tem significativa importância na biblioteca interna dos alunos. Envolve os sujeitos, seus gostos, suas expectativas, sua formação. Essa prática é significativa para iniciar os estudantes na descoberta e compreensão de novos sentidos, por meio das novidades apresentadas pelo mediador e por outros sujeitos, que podem introduzir novos conhecimentos, ressignificados pela identidade e pelo lugar social dos leitores.

> Estava na escola, em uma plena terça-feira. Era um dia muito importante para os alunos. Eles foram instruídos a procurar um conto, uma fábula ou uma história para contar à turma. E, como sempre, Eanes não havia pensado em nada. Pela primeira vez na vida, o garoto-problema resolveu improvisar.
> --- ... E Addo, ou Zenebio, era tímido sim --- dizia ele, em pé, de frente para a turma e a professora ---, ele pensava que só os pais dele poderiam gostar dele. Achava que ninguém mais tinha obrigação com ele. Então, Etna o levou para junto dos pais porque ele não sobreviveria aqui nesse mundo, onde sentia tanta vergonha.
> Os alunos ficaram de pé e aplaudiram o colega Eanes. A professora, com expressão de surpresa, batia palmas com orgulho. Sorria.
> --- Meus parabéns Eanes --- cumprimentou-o a professora bonita. Eanes voltou ao seu lugar. Não sorria nem se sentia triste. Tinha a sensação de dever cumprido. --- Foi uma bela história (MACHADO, 2009, p. 37-38).

Convém destacarmos que a atividade de leitura compartilhada, mediada pela professora, não vem acompanhada de uma discussão crítica dos alunos. Com efeito, abrir espaço para o diálogo e a reflexão do que foi contado, pode aproximar alunos e professores, ao estabelecer pelas narrativas, além do aprofundamento das relações interpessoais, um ponto inicial possível para a motivação à leitura de outros textos, a abertura de um espaço em que seja possível reinterpretar o real que se apresenta, compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa (1998, p. 48) ao tratar da mediação do professor no trabalho com a linguagem, dialoga com nossas afirmações quando fala da importância de promover momentos para que os estudantes encontrem ressonância no discurso do outro. "Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente".

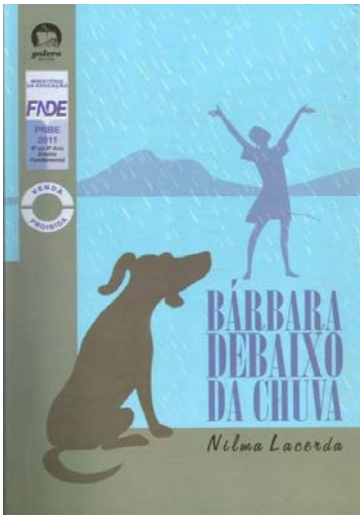
Na nossa análise destacamos ainda que a mediação da professora não ultrapassou a prática de contação de histórias orais, por parte dos alunos. Ou seja, em nenhum momento da narrativa aparece a aproximação dos alunos ao livro. A nosso ver, não ignorar o repertório conhecido do aluno é fundamental, entretanto, há que serem planejados momentos que possibilitem o acesso à leitura literária, como colocar livros a disposição dos jovens, para que eles possam manuseá-los. Além disso, o trabalho do mediador deve contar com múltiplas possibilidades de leitura e de exploração do texto literário.

Enfim, a ficção ao focalizar uma única prática de leitura aplicada em sala de aula, nos remete a realidade social, em relação ao trabalho que tem sido desenvolvido no interior das escolas públicas, por meio da observação das avaliações realizadas sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola, que analisamos no capítulo anterior. Todas elas demonstraram que, desde 1985, o professor tem pouco desenvolvido atividades diversificadas e significativas com a leitura literária.

3.5.3 *Bárbara debaixo da chuva*: mediadora criança

Outra mediadora de leitura é a personagem Bárbara, a protagonista em *Bárbara debaixo da chuva* (2009), de Nilma Lacerda[38], com ilustrações de Mauricio Veneza. A obra tematiza o conflito entre o público e o privado, dando ênfase ao papel social da mulher, segundo paradigmas tradicionais dominantes, mas que no transcorrer da narrativa aponta para um novo processo de construção da identidade feminina enquanto sujeito histórico. Ela mora com a mãe, dona Diva, seu Nunes, o pai, além dos irmãos, Antônio (11 anos), Pablo, (6 anos) e uma irmã recém-nascida, em uma fazenda chamada Quicés. É uma menina pobre, negra e analfabeta, com nove anos de idade.

Figura 13: *Bárbara debaixo da chuva*



Fonte: Lacerda, 2009, capa.

Um dos fatores que contribuíram para que Bárbara não frequentasse a escola é o fato de sua família não ter condição socioeconômica para lhe oportunizar o acesso. Esta realidade

[38] Nilma Lacerda é escritora, pesquisadora, professora, roteirista de cinema e tradutora brasileira, que iniciou suas publicações em 1985, entre ensaios e textos para crianças e jovens. Pelo seu trabalho como escritora, recebeu vários prêmios e algumas de suas publicações foram recomendadas pelo alto nível de produção, como *Bárbara debaixo da chuva* (2009) que recebeu o selo de Altamente Recomendável Jovem pela FNLIJ.

.

muda somente quando a fazenda em que sua mãe e seu pai trabalham é vendida e a filha do novo proprietário, entende que as crianças devem aprender a ler e a escrever. Para isso, compra materiais escolares, uniformes e sapatos para possibilitar a frequência a uma escola rural, com alto índice de reprovação, com salas multisseriadas e superlotadas. Diariamente as crianças são levadas a escola na camionete do proprietário de terras, haja vista que não havia transporte escolar no local.

Com tais representações ficcionais, podemos dizer que Bárbara e sua família, também analfabetos, representam a realidade brasileira. Com efeito, os dados do INAF (2001-2012) comprovam a existência de um grande número de pessoas no Brasil que não dominam o sistema alfabético, muitas vezes, decorrente da falta de condições financeiras para frequentarem o ensino público. Em 2012, por exemplo, o percentual de analfabetos, na faixa etária de 15 a 64 anos, foi de 6% da população, uma quantidade significativa de brasileiros que não conseguem ler palavras, frases e números familiares.

Figura 14: *Bárbara debaixo da chuva*

Fonte: Lacerda, 2009, p. 11.

Quando Bárbara começa a freqüentar a escola tem dificuldade para aprender a ler e a escrever, mesmo com a idade avançada para o período de alfabetização, que na atualidade se inicia obrigatoriamente aos seis anos de idade. A situação é decorrente da inadequação da personagem protagonista ao novo ambiente, derivado do choque cultural entre a realidade rural que vivia anteriormente e o novo local. Nesse sentido, ela se vê em conflito constante

em meio ao contraste, em que se afirma a descontinuidade e a diferença entre o público e o privado, ou seja, entre a escola e a fazenda em que vive livre.

> A escola de verdade tinha umas coisas boas, outras não. Era clara e espaçosa, tinha desenho preso na parede, tinha um pátio com árvore, tinha o corguinho no fundo do terreno. Mas o sapato apertava o pé, tinha que ficar olhando o mundo lá fora presa ali dentro, e quando a chuva caísse tinha quase certeza de que nem ia poder pensar em ir lá fora ou chegar na janela pra, ao menos, olhar bem de perto (LACERDA, 2009, p. 30).

Como vemos, mesmo não sendo alfabetizada Bárbara faz uma análise crítica sobre a relação antagônica entre o público e o privado. No meio rural ela vivencia a liberdade, o contato constante com a natureza, enquanto que na escola impera o ambiente hostil e fechado. A chuva é o principal símbolo nessa relação é o meio pelo qual, ela tem contato concreto com o elemento natural, que proporciona o abandono do estabelecido, deixando florescer o movimento de inscrição sobre si mesma. Em trechos da narrativa a personagem toma banho de chuva enquanto está em casa, o que não acontece quando é matriculada na escola:

> A mãe não se conformava, eram brigas e brigas. O medo da garota pegar doença pesada, morrer dos pulmões, fazia dona Diva trancar a porta, bater na filha. Não adiantava: a chuva era, assim, uma outra mãe de Bárbara. Bárbara pulava janela, voltava pra chuva, aguentava a coça depois (LACERDA, 2009, p. 17).

O comportamento de Bárbara representa uma menina que rompe com as determinações da mãe de forma subversiva em relação ao comportamento feminino, acenando para a ruptura do pensamento subalterno no contexto familiar. Assim, a personagem provoca uma reflexão histórica, ao pensar de outra maneira, caminhando para "uma outra lógica", mudando os termos de forma livre. Ela recusa os pressupostos de dominação, com características diversas, dando feições a uma nova posição feminina, como modelo alternativo, segundo um pluralismo da construção da realidade, procurando por novos espaços e de apreensão do mundo, ao agir de acordo com as suas vontades.

Entretanto, quando começa a frequentar o espaço institucional, seu comportamento manifesta-se, inicialmente, como de uma menina dócil, submissa, sem nenhum espaço para falar, considerada inferior, sob a hegemonia das classes dominantes e da visão patriarcal.

Na condição de submissão que a menina atravessa inicialmente o percurso escolar, ganha destaque sua incapacidade para aprender a ler e escrever a escrita alfabética, segundo as

determinações do sistema escolar tradicional. Mesmo não conseguindo se adequar ao seu destino e à sua situação, Bárbara se cala diante da figura masculina do professor Rui, representante europeu patriarcal, que determina de forma opressora a maneira como as atividades escolares devem ser realizadas. Nessa relação não há espaço para o diálogo:

> - Por que tudo tão grudadinho? E o sete? Não é pra esse lado, e depois do oito vem o nove, não é o seis que foi se olhar no espelho, Bárbara! Você precisa prestar atenção, é tão simples. Tão simples, é só copiar.
> Bárbara virou para o professor, perguntou:
> - O que é simples?
> O professor ficou espantado, disse: simples é simples ... não precisa fazer esforço, é isso, você começa a fazer e já fez. É... é... é como beber água. Basta você olhar pro que está no papel e repetir.
> A menina não disse nada, mas ficou pensando. É como beber água, uma coisa simples. Então porque não saía tudo direito? Ela sabia beber água, bebia água direito, sem derrubar nada pra fora do copo, como fazia o avô Vicente. O avô dele era velhinho estava doente, ninguém brigava com ele. Ela bebia água direito, mas copiava tudo errado. Não era simples, nada. O professor não dizia a verdade. Ela não queria estar ali. Não gostava de nenhuma daquelas coisas (LACERDA, 2009, p. 39).

A passagem apresenta a incapacidade de Bárbara questionar e contestar por meio da argumentação, as imposições feitas pelo professor, apenas pergunta "o que é simples", ao invés de expor seu pensamento e lutar pelo seu direito. No entanto, frente ao poder[39] e a determinação masculina ela não se manifesta, ganhando centralidade o silêncio, a incomunicabilidade.

Dentro deste contexto, entra em cena a consciência subalterna feminina da personagem, valendo-se da fuga interior por meio do discurso indireto livre e do monólogo[40], cedendo espaço para a interioridade. Essa é a maneira encontrada para questionar regras e imposições estabelecidas pelo sistema escolar, como forma de resolver conflitos e

---

[39] Segundo Foucault, citado por Hall (2006, p. 42): "O poder disciplinar, que está preocupado com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações interinas e, em segundo lugar, do individuo e do corpo. Seus locais são as novas instituições que policiam e disciplinam as populações modernas – oficinas, quartéis, escolas,prisões, hospitais, clinicas, etc. Seu objetivo básico consiste em produzir um ser humano que possa ser tratado um corpo dócil".

[40] Há duas técnicas principais usadas para representar a consciência na prosa ficcional. Uma é o monólogo interior, em que o sujeito gramatical do discurso é um "eu" e o leitor "escuta" o personagem verbalizar seus pensamentos à medida que lhe ocorrem [...]. O outro método, chamado discurso indireto livre [...]. A técnica nos apresenta os pensamentos como discurso indireto (na terceira pessoa), mas atém-se a um vocabulário típico do personagem e dispensa algumas convenções escritas necessárias numa narrativa mais formal, como "ela pensou", "ela imaginou", "ela se perguntou" etc. Assim cria-se a ilusão de acesso intimo à mente do personagem, sem que se abdique da participação autoral no discurso (LODGE, 2002, p. 53).

dificuldades encontradas, ao expor internamente[31] sentimentos e sensações, descritas pela narradora. O olhar introspectivo reflete na menina uma visão dentro de si mesma, a desumanização, a solidão, a fuga da realidade, do diálogo, que se traduz pela desistência, ao se voltar internamente. Bárbara não coloca a realidade sob sua visão de mundo e esconde seus sentimentos, ou seja, ela não fala a partir da sua subjetividade.

Nesse sentido, sob a ótica das silenciadas, Bárbara é uma menina obediente, que se submete as determinações do professor, sem condições de questionar a tradição escolar, imposta pelas relações de poder professor-aluna, que veda o direito da menina questionar, pois "o homem é o dominante, a mulher subalterna não tem história e não pode falar, sendo colocada às sombras" (FIGUEIREDO, 2009, p. 87).

Dessa forma, Bárbara proporciona ao leitor uma experiência de dependência e de falta de liberdade, referente ao seu comportamento disciplinado. Ao analisar a personagem feminina por esse viés observamos que o sexo feminino é representado por um ponto de vista particular das imagens e das ações ficcionais de uma menina subalterna, mas que busca meios de resistir e conviver no espaço educacional.

Uma das formas de resistência que Bárbara recorre é por meio da cordialidade. É um dos subterfúgios utilizados pelo subalterno para "poder experimentar em toda sua extensão na vida social aquilo que ele na verdade é, isto é, um rochedo altaneiro, tomado pela sensibilidade e a emoção. Como máscara, a cordialidade preserva o familiar e o intimo" (SANTIAGO, 2006, p. 244-245).

Bárbara vale-se da máscara como forma de defesa, um disfarce para sobreviver e conviver no espaço escolar que é hostil, opressor. Apesar de se submeter às determinações do professor, mantém internamente aquilo que a constitui que é o ambiente rural. Em vários momentos ocorre a fuga interior para o seu *locus* original, um retorno interior às suas origens, ou seja, ao espaço privado. Ela age de forma que satisfaça o professor, mesmo insatisfeita, sempre deixando espaço para o retorno ao seu ambiente natural.

> Com o lápis entre os dedos, Bárbara começou, de novo: a e i o u – o o era redondinho como um ovo... ah, o ovo não é redondo, redondo. Mas Bárbara tinha visto um ninho de bem-te-vi no dia anterior, de manhãzinha, antes de vir pra escola. Três ovinhos, azuis, de pintinhas.
> Ia ficar vigiando. Era doida pra ver os bichinhos botarem pena, ficar ensaiando sair do ninho. Antes, não perdia um. Descobria ninho com ovo, ficava de olho, montava guarda todo o tempo, até ver acontecer. Agora, ficava um tempão na escola, cadê ninho, cadê passarinho?
> --- Já acabou, Bárbara? – o professor perguntou. Fez que não, sacudiu a cabeça pra espantar os passarinhos lá dentro. Continuou: u. mas eram muitas linhas pra encher com aqueles desenhos. Letras, o professor dizia (LACERDA, 2009, p. 36- 37).

Entretanto, no decorrer da narrativa Bárbara demonstra o desejo de romper, de não renegar a si própria, instaurando um quadro desestabilizador que não reprime o feminino segundo o discurso vigente. Para isso, ela provoca o deslocamento da perspectiva excludente do patriarcado, seguindo os caminhos da alteridade, do descentramento da noção de sujeito e da diferença, que critica a hegemonia, abrindo espaço para a voz feminina, como o outro, com respostas ou propostas específicas e heterogêneas.

Nesse contexto, destacamos o pensamento liminar[41] no momento em que Bárbara rompe o silêncio determinado pelo sistema escolar. A mudança ocorre porque durante as férias de julho sua família recebe a visita de seu Nedil, considerado o avô de todos. Ele conta histórias a Bárbara pelo fato de o professor ter feito uma comparação entre a menina e um caranguejo, durante a aula, ao afirmar que ao invés de demonstrar avanços na aprendizagem da leitura e escrita, estava andando para trás. Seu Nedil discorda da afirmação do professor, que sequer considera a realidade da menina, já que o animal é encontrado somente no litoral. Ele, então, passa a narrar histórias, afim de que Bárbara veja a realidade sob outra perspectiva.

Quando retorna às aulas, Bárbara dá mostras de estar diferente, ao manifestar o pensamento liminar, com seu poder contestatório, que é apresentado inicialmente, quando a personagem questiona o professor. Com isso, a menina entra em confronto direto com os valores da escola tradicional, principalmente no que se refere ao professor que vivencia uma crise de autoridade, pois ela divide a responsabilidade com o mestre sua condição de "analfabeta" e fala.

[41] Mignolo constrói seu pensamento em torno da necessidade atual do pensamento liminar (gnose liminar ou epistemologia liminar) que consiste em uma forma de desconstrução, a afirmação da diferença colonial que segundo o autor "funciona em duas direções: a rearticulação das fronteiras internas ligadas aos conflitos imperiais e a rearticulação das fronteiras externas atribuindo novos significados à diferença colonial" (2003, p. 80), considerando que modernidade e colonidade são faces de uma mesma moeda, ao conectar o pensamento a partir das histórias locais que absorvem projetos globais.

> Barbara se levantou, fungou, passou a mão no nariz, limpou na blusa, olhou pra ele.
> --- Me diz seu Rui: quando é que eu vou conseguir ler e escrever? Perguntou.
> No fim do dia, seu Rui entrou na sala de dona Marta, contou pra ela o susto que tomou, o espanto com a pergunta de Bárbara, feita assim, cara a cara, sem qualquer anúncio. Ele foi pego de surpresa. Como é que podia? Como é que podia? (LACERDA, 2009, p. 99).

Bárbara não se reconhece em meio a tradição escolar a quem deve o silêncio e a obediência, como comportamentos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita, de forma alienante. Insatisfeita com a impossibilidade de saber ler e escrever questiona o professor e, ao mesmo tempo, contesta a prática pedagógica escolar, centrada apenas na cópia e na repetição. Ela demonstra sua insatisfação e a negação de reproduzir os valores da escola tradicional, assumindo uma postura política de contestação ao problematizar a condição de subalterna.

Em outro fragmento da narrativa, o pensamento liminar se revela novamente no momento em que Bárbara rompe o silêncio determinado pelo sistema escolar e passa a narrar histórias contadas por seu Nedil. Esta atitude acena para outra prática pedagógica que não despreza conhecimentos presentes na realidade social dos estudantes, sendo também uma volta ao espaço privado:

> --- É. Pediu licença e começou a contar umas histórias antigas, do caranguejo que anda de lado, de Santa Bárbara, de Iansã, o orixá africano dos raios e das tempestades. Confesso que fiquei de boca aberta. Nunca pensei que aquela menina pudesse contar coisas daquela maneira, com uma graça enorme, sem perder nem um detalhe. E disse que era pra eu prestar bem atenção, veja só (LACERDA, 2009, p. 100).

Bárbara questiona a metodologia educacional implantada, que ignora a leitura prévia dos alunos, os textos trazidos em sua leitura de mundo. A postura assumida pela personagem sinaliza que a aprendizagem da leitura e escrita não deveria ser desvinculada da literária, de diversas ações de vivência e compartilhamento que deveriam ser desenvolvidas no cotidiano escolar. O ponto de partida para reflexões são as histórias de leitura dos estudantes, pois proporciona o reconhecimento da vida e pessoal dos educandos, contribuindo para o reconhecimento singular de cada um e na possibilidade de intervenções metodológicas.

Tal atitude demonstra a adequação da personagem ao sistema, a transgressão as normas educacionais que tolhe rigidamente. Em meio às determinações patriarcais ela rompe com a imposição tomando voz e questionando a tradição escolar, de forma subversiva em relação ao comportamento feminino, acenando para a ruptura do pensamento subalterno ao

provocar uma reflexão histórica. Ao pensar de uma outra maneira, caminha para "uma outra lógica", mudando os termos de forma livre, ao demonstrar o valor da escrita e da leitura, por meio da contação de história que integra a herança social e como prática para uma aprendizagem significativa.

Ao ultrapassar a tradição, a personagem protagonista aponta para a descolonização intelectual que redefine e re-significa horizontes políticos e culturais ao repensar o papel social da mulher, ao operar mudanças significativas nos paradigmas tradicionais dominantes, segundo um novo processo de construção da identidade feminina enquanto sujeito histórico.

Dessa forma, o retorno do recalcado é concretizado, ou seja, do familiar, que consiste no processo pelo qual os elementos recalcados reaparecem e, de certa forma, afiança a saudade de algo harmonioso que se foi e que não deveria ter ido frente ao triunfo do racional e do legal, gerador da crise. Bárbara faz tal retorno constantemente ao se lembrar do ambiente natural e familiar, mas é somente por meio do contato com a chuva, no momento de transgressão dentro do contexto escolar, que esse retorno se torna concreto, reduzindo a distância entre o projeto escolar e familiar, possibilitando a libertação feminina.

> As atividades começaram: contas, ditado, leitura, cópia. O tempo estava fechado, a promessa de chuva deixando o ar úmido. De repente, desabou a maior chuvarada. A pele cheia de sede, Bárbara não conversou. Levantou sem pedir licença, correu lá pra fora, a cara na chuva, a boca aberta, tomando água de chuva, os braços em cruz. Doida de alegria, brincando na chuva como não conseguia fazer desde que foi pra escola, a mão de Bárbara risca na chuva, o dedo vai escrevendo na tarde de chuva: Lina é um bebê no quarto, bala de guaco pra tosse de José. Escrever, que prazer! (LACERDA, 2009, p. 108).

O trecho transcrito apresenta a libertação feminina. A transição da personagem de objeto que se torna sujeito, agente, que conquista a capacidade de escrever, devido ao trajeto percorrido por Bárbara, que também se define pelo relacionamento menos hierárquico em relação ao professor, diluindo a figura de "dono do saber", pela exteriorização do conhecimento adquirido mediante a socialização de saberes locais de gerações anteriores. Somente com o retorno ao espaço familiar, ela consegue escrever, no espaço livre, debaixo da chuva, saindo da condição de "analfabeta" para alfabetizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa foi possível detectarmos a importância do Programa Nacional Biblioteca da escola, que envia anualmente obras literárias de qualidade às instituições educacionais, para promover o acesso à leitura da comunidade escolar. No entanto, ficou evidente que somente a distribuição, por meio de uma política pública de leitura não é suficiente para aproximar o leitor do livro, como apontam as pesquisas e avaliações realizadas em relação ao desempenho dos brasileiros na leitura e sobre o PNBE.

A partir desses dados, comprovamos a necessidade de ser criada uma política pública nacional que forme mediadores de leitura literária, objetivando não apenas o domínio de técnicas de ensino de literatura, mas que o educador tenha acesso ao conhecimento para saber onde, como e por que ensinar. Para isso, há que ser construído coletivamente um projeto político de formação continuada que articule teoria com práticas metodológicas, tendo no bojo das discussões as influências de ordem social, cultural e econômica que interferem no processo de construção do leitor literário.

Entendemos, portanto, que a literatura infantojuvenil depende da mediação para a circulação e o acesso à leitura nos espaços educacionais, pois ainda está subordinada aos interesses pedagógicos dos professores. Isso foi evidenciado quando olhamos para as produções literárias que compuseram o acervo PNBE – 2011, nas quais encontramos as imagens de mediadores e práticas de leitura literária. A representação da docente em *A metamorfose do Lívio* é um bom exemplo, pois retrata uma abordagem pedagógica da leitura superficial e restritiva. Dessa forma, o acesso ao livro, por parte dos estudantes é orientado pedagogicamente pela professora, que também estabelece a página a ser lida em voz alta por algum dos alunos. Essa prática pode ser vista como uma forma de controle da leitura, sendo meramente a tradução do símbolo escrito em oral. Assim, a ficção reproduz esquemas pedagógicos estafantes e rotineiros quando se trata do ensino de leitura em sala de aula, ainda tão presente no contexto escolar.

Com efeito, a pesquisa esteve voltada para o diálogo que se estabelece entre a realidade ficcional e a social, buscando constatar em que medida há a reprodução ou rompimento do que está posto socialmente, dentro dos limites das instituições escolares ou fora delas. No que se refere às práticas que ocorrem dentro dos muros institucionais, pensamos nas relações entre a literatura infantojuvenil e a escola, privilegiando a literatura

sobre a instrução escolar, na qual se destaca a preocupação com as demandas curriculares pré-programadas, que muitas vezes contribui para que a leitura literária fique de fora da rotina escolar.

Ao identificarmos as formas como o mediador de leitura foi representado, chegamos ao resultado que duas são professoras, no entanto, apenas uma delas atendeu nossa delimitação do *corpus.* Os demais são dois homens com idade avançada, apesar de que um deles também não foi estudado por não aparecer na narrativa sua imagem visual. Temos também duas crianças, uma do gênero masculino e outra do feminino, que após ouvirem as histórias contadas, tornam-se mediadores de leitura dentro do ambiente escolar. Podemos assim concluir, que no contexto geral, dentre os mediadores analisados nenhum gênero se sobressai em relação ao outro. Vale ressaltar, que pelas imagens encontradas, confirmamos que os mediadores de leitura podem ser inúmeros sujeitos, inseridos em diversos contextos sociais e que a leitura é uma prática cultural e social.

Em relação à localização espaço geográfica dos personagens temos informações de Bárbara, que mora no meio rural. Já Butzen e Eanes vivem na cidade, assim como Dona Greta. Quanto à posição social dos mediadores, todos sem exceção são da classe trabalhadora. Em geral, notamos, por meio das ilustrações, tanto das capas como as que acompanham os textos verbais, que a maior parte dos mediadores de leitura, tem uma representação étnica que prevalece a cor branca, tendo apenas a personagem Bárbara, negra. Quanto à orientação sexual, não há qualquer menção, embora pareça predominar mediadores heterossexuais. Podemos assim afirmar que há uma desproporção nas representações, pois não apresentam conotações que retratam as diversidades étnicas e culturais, tão plurais em nosso país, seja pela ausência de indígenas, orientais, homossexuais, pessoas com deficiência. O mesmo ocorre nas demais obras que integraram o acervo de 2011.

Observamos que a imagem e a posição política assumida pela docente em *A metamorfose do Lívio* representam o perfil profissional oficializado, constituindo-se pela tradição escolar que ignora os estudantes discursivamente. Entretanto, encontramos representações críticas, por meio da ação dos personagens alunos, que se colocam como atores da enunciação, como agentes do discurso, ao excluírem a importância do professor e do próprio sistema escolar no processo educacional, rompem com o ensino institucionalizado e colocam em evidência a leitura literária. É o que fazem os personagens protagonistas Eanes

em *O investigador de sótãos* e Bárbara, em *Bárbara debaixo da chuva*. Ambos transgridem o modelo escolar opressor, acenando para uma visão crítica da realidade.

Instruir, conscientizar, aconselhar, proporcionar prazer, provocar a reflexão, conhecimento, aprendizado cultural por meio da leitura são objetivos que acompanham as histórias contadas nas narrativas analisadas. Por isso, em alguns textos não nos surpreendemos com o conteúdo da narrativa, como as histórias contadas por Butzen, em *O investigador de sótãos*, pelo fato de confirmar a realidade social, sem provocar rupturas, ao reforçar a ideologia vigente da submissão. Nestes, não há espaço para o diálogo entre leitor texto, por se tratarem de monólogos, cujo intuito é o de ensinar determinados comportamentos. Dessa forma, constatamos a presença do discurso pedagógico, com a finalidade utilitária, ou seja, que não contribuem para a construção de outra versão sobre a realidade, ou ainda, para a possibilidade de ultrapassá-la, mas favorece o que está posto socialmente.

Em relação às práticas de leitura que aparecem nas obras, destaca-se a leitura oral, sem o uso do suporte livro, em *O investigador de sótãos* e *Bárbara debaixo da chuva*. Em nenhuma delas encontramos leitura silenciosa, compartilhada, seguida de uma discussão crítica, apenas intervenções durante a contação de histórias, por meio de questionamentos. Na escola, por exemplo, ganha relevância a leitura impositiva, opressora, por parte de Dona Greta, em *A metamorfose do Lívio*, que não contempla a diversidade e os diversos modos de ler, ou mesmo, não há espaço para a leitura literária, como em *Bárbara debaixo da chuva*, já que a didática aplicada pelo professor objetiva somente a cópia e a repetição, de forma mecânica. Essas constatações na ficção dialogam com a realidade social brasileira, pois como vimos na avaliação do TCU, em relação ao PNBE, a maioria dos docentes têm desenvolvido atividades pouco significativas para contribuir com a formação do leitor literário, como propõem os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* – PCNLP's, para o ensino fundamental.

Contudo, dentre as obras analisadas, encontramos práticas que acenam para rupturas, procurando transformar as relações atuais entre alunos e o sistema escolar tradicional, ao fazerem críticas à escola como em *Bárbara debaixo da chuva.* A personagem protagonista compartilha na sala de aula as histórias contadas por seu Nedil, mesmo sem autorização do professor. A nosso ver, trata-se de uma concepção de leitura que aponta para o rompimento do silêncio dos estudantes, para outra prática pedagógica que não despreza conhecimentos

presentes na realidade social dos alunos, ao reservar espaço para a literatura oral. Ou seja, são práticas que denotam a necessidade de mudanças, de transformação, de novas possibilidades entre a literatura, os leitores e a escola.

Enfim, o romance enquanto construção imaginária do mundo, tendo o real como referente, promove o processo de identificação do leitor, devido a representação do sistema escolar tradicional que ainda faz-se presente na contemporaneidade. Entretanto, a personagem Bárbara nega a realidade educacional, provocando rupturas ao questionar a ideologia vigente, construindo outra versão sobre a realidade, ou ainda, ultrapassando-a. Isso favorece um olhar crítico do leitor ao ter a possibilidade de vivenciar outra visão da realidade social, ao ressignificar seus olhares.

No que concerne aos locais de leitura, aparece em dois momentos em *O investigador de sótãos*, espaços abertos, em contato com a natureza. No espaço escolar, em nenhumas das três obras aparece a biblioteca escolar. Em todas as representações, o local predominante, onde acontecem os momentos de leitura é a sala de aula. Diante dessa verificação, podemos afirmar que a ficção representa a realidade, pois em termos de possibilidade, vivencia de estudo e pesquisa, a biblioteca ainda se apresenta e se coloca como secundária das escolas.

Outra observação importante é que a posse do livro representado em uma das narrativas denota ser de uso particular, adquirido por meio da compra. O empréstimo de livro da biblioteca não aparece, reforçando a recente estatística, sobre a prática de acesso ao livro, exposta pela pesquisa *Retrato da Leitura no Brasil* (2011). A esse respeito, entendemos serem fundamentais estudos posteriores, inclusive com pesquisas de campo para que se verifique a situação atual das bibliotecas escolares, tanto no que se refere aos espaços destinados à organização dos acervos nas instituições escolares e de educação infantil, as condições dos acervos recebidos, como os profissionais que atuam nesses locais. Enfim, é preciso um estudo minucioso sobre possíveis avanços e lacunas ainda existentes, que repercutem negativamente na implementação do Programa Nacional Biblioteca da Escola.

Para finalizar, e sem a pretensão de apresentar respostas prontas e definitivas, esperamos ter contribuído com as discussões relacionadas ao sucesso do Programa, de forma que os acervos sejam utilizados na formação de leitores literários. Em linhas gerais, nossas considerações são de que o Estado deve assumir sua responsabilidade e obrigação em relação à formação continuada dos trabalhadores em educação, bem como no que se refere à construção e instalação de uma rede de bibliotecas nas instituições educacionais, com

bibliotecários e professores especializados, se o interesse real é o de promover o acesso à leitura.

REFERÊNCIAS

Obras gerais

ABRANTES, Wanda Medrado. Caminhos metodológicos para a formação de mediadores de leitura. In: *Biblioteca e mediação da leitura*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010. p. 76-84.

ABRELIVROS. *Gêneros literários que compõem o acervo PNBE 2011.* Disponível em: < http:// www.abrelivros.org.br>. Acesso em: 30 mai. 2013.

ABREU, Márcia. *Cultura letrada*: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Formação de leitores na escola: a caminho da autonomia. In: AGUIAR, Vera Teixeira de e MARTHA, Alice Áurea Penteado (orgs). *Diálogos de Sevilha*: literatura e leitores. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 210- 223.

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

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROJO, Rosemary. *Tradução, Deconstrução e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de Souza (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004, p. 38-47.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia (org.). *Teoria literária*: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3 ed. Maringá: Eduem, 2009.

BOURDIEU, Pierre e CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: BOURDIEU, Pierre; BRESSON, François e CHARTIER, Roger. *Práticas da Leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 229-254.

BRAIT, Beth. *A personagem*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1990.

BRASIL, (2002). Tribunal de Contas da União. *Avaliação do TCU sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola*. Disponível em: < http://portal2.tcu.gov.br >. Acesso em: 18 fev. 2014.

BRASIL, (2010). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola* - PNBE. Disponível em: < http:// mec.gov.br>. Acesso em: 20 ago.2013

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 30. ed. atual. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. *Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências*. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br> . Acesso em: 29 mai. 2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.666/93, de 21 de junho de 1993. *Institui normas para licitações e contratos da Administração Pública*. Disponível em: <http:// www3.dataprev.gov.br>. Acesso em: 03 jul. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados do Brasil no Pisa*. Disponível em: <http:// portal.inep.gov.br> Acesso em: 28 fev. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto.. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Biblioteca da escola histórico*. Disponível em: <http:// www.fnde.gov.br.>. Acesso em: 29 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Biblioteca da escola dados estatísticos*. Disponível em: <http:// www.fnde.gov.br>. Acesso em: 30 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2011*. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Índice Nacional de Analfabetismo Funcional*. Disponível em: <http:// www.ipm.org.br>. Acesso em: 18 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pesquisa Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)*: leitura e biblioteca nas escolas públicas. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br>. Brasília, DF, 2008. Acesso em: 5 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola: análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores*. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br.>. Acesso em: 29 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Portaria nº 310, de 05 de agosto de 2010. Divulga o resultado da avaliação pedagógica das obras inscritas para o Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE, conforme edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o programa nacional biblioteca da escola - PNBE 2011*. Disponível em: <http:// www.fnde.gov.br>. Acesso em: 02 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró- Letramento*: Programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília, DF, 2007.

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

CABRAL, Marcia. Leitura: histórias e histórias. In: Cursos da Casa de Leitura, 2008, p. 50-62.

CADEMARTORI, Ligia. Escolhas do vestibular: a questão dos critérios. In: MACHADO, Versiani Zélia Maria. [et al.] (orgs.). *Escolhas literárias em jogo*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009, p. 109-117.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura*: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CADERMATORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO et al. *Retrato da leitura no Brasil*. Franceschini: São Paulo, 2011. CD-ROM.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO et al. *Retrato da leitura no Brasil*. Franceschini: São Paulo, 2007. CD-ROM.

CAMARGO, Luis. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte, MG: Lê, 1995.

CAMPOS, Maria Machado Malta. Questões sobre a avaliação de políticas públicas em educação. In: *Políticas Públicas & Educação*. Brasília: INEP; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas:UNICAMP, 1987, p. 83-88.

CANDIDO, Antonio. *A Literatura e a formação do homem*. Disponível em: <http:// www.iel.unicamp.br>. Acesso em: 02 jul. 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. 4. ed. reorganizada pelo autor. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades / Ouro sobre Azul, 2004. p. 1-10.

CARVALHO, Marielle Duarte; FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Mapeamento das peças teatrais do programa Nacional Biblioteca da Escola:* 1999-2003. Disponível em: <http:// www.ufvjm.edu.br>. Acesso em 11 jun. 2013.

CHARTIER, Marie Anne. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil. In: PAIVA, Aparecida et. al. (orgs.). *Leituras literárias*: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 127-144.

CHARTIER, Roger. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. "Leitura e leitores 'populares' da Renascença ao Período Clássico". In.: Cavallo, Guglielmo & Chartier, Roger (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999. v. 2.

CHARTIER, Roger. *A História ou a leitura do tempo*. Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COMPAGNON, Antonie. *O Demônio da Teoria. Literatura e Senso Comum*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. *Leitura, literatura, biblioteca e políticas públicas*: um estudo de caso em Dourados/MS. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados-MS, 2013.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. *O processo de seleção dos acervos do PNBE/ 2008:* uma abordagem reflexiva. Disponível em: <www.ufvjm.edu.br>. Acesso em 11 jun. 2013.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Marta Morais da. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: IBPEX, 2007.

COUTINHO, Eduardo de Faria. Mutações do comparatismo no universo latino-americano. In: SCHMIDT, Rita T. (org.). *Sob o signo do presente*: intervenções comparatistas. Porto Alegre: UFRGS, 2010, p.31-42.

DEBUS, Eliane. *Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido*. São Paulo: Univali, 2004.

DEMO, Pedro. A política educacional no contexto das políticas públicas no Brasil. In: Políticas Públicas & Educação. Brasília:INEP; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas:UNICAMP, 1987, p. 73-76.

EVANGELISTA, Aracy. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Memórias de leitura e educação infantil. In: SOUZA, Renata Junqueira de Souza (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004, p. 50-59.
FÁVERO, Osmar. Comentários. In: *Políticas Públicas & Educação*. Brasília:INEP; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas:UNICAMP, 1987, p. 67-71.

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

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *O programa nacional biblioteca da escola: dados estatísticos e critérios*. Disponível em: <http:// alb.com.br>. Acesso em: 27 mai. 2013.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; CORDEIRO Maisa Barbosa da Silva. *Os critérios de avaliação e seleção do PNBE*: um estudo diacrônico. Porto Alegre, RS, 2012. Disponível em: <http:// www.redalyc.org>. Acesso em 02 jul.2013.

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

FIGUEIREDO, Carlos Vinícius da Silva. *O direito ao grito*: a hora do intelectual subalterno em Clarice Lispector. 2009. 111f. Dissertação (Mestrado) "Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Pedro Benjamim. Rodas de leitura: formação do leitor e identidade. In: *Biblioteca e mediação da leitura*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010. p. 60-64.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. A Hora do Conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: *Biblioteca e mediação da leitura*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010. p. 19-47.

GOODY, Jack. Da oralidade à escrita: reflexões antropológicas sobre o ato de narrar. In: MORETTI, Franco. *A cultura do romance*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cosacnaif, 2009, p. 35-63.

HALL. Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva Guaraeira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFLING. Eloisa de Mattos. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, Nov. 2001.

IGUMA, Andreia de Oliveira Alencar. *Representações de leitura na literatura infantojuvenil*: Um estudo do PNBE – 2009. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, MS: UFGD, 2012.

INEP. *Prova Brasil*. Disponível em: <http:// provabrasil.inep.gov.br.2011>. Acesso em: 7 mar. 2014.

JÚNIOR, Almeida de Francisco Oswald; BORTOLIN, Sueli. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, Junqueira de Renata (Org). *Biblioteca escolar e práticas educativas:* o mediador em formação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 205-218.

KICH, Morgana. *Mediação de Leitura Literária*: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – 2008". Caxias do Sul, RS: UCS, 2011.

LAJOLO, Marisa. O que é literatura. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática,1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*: história e histórias. 2. ed. São Paulo: Ática,1985.

LODGE, David. *A arte da ficção*. Trad. Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM, 2009.

LYONS, Marlyn. "Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: Cavallo, Guglielmo & Chartier, Roger (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999. v. 2.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias Locais* / *Projetos Globais*: Colonidade, Saberes Subalternos e Pensamento Limiar. Trad. Solange Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIRANDA, José Américo. Leitura necessária. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et al. (Orgs.) *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG; Autêntica, 2009. p.127-136.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.* São Paulo: Scipione, 1998.

PAIVA, Aparecida. A trama do acervo: a literatura nas bibliotecas escolares pela via do Programa Nacional Biblioteca da Escola. In: SOUZA, Junqueira de Renata (Org). *Biblioteca escolar e práticas educativas:* o mediador em formação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 137-155.

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

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Orgs.). *Leituras literárias*: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 55-68.

PAULINO, Graça. *Das leituras ao letramento literário*. Rosa, Cristina Maria (org.). Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

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

PESAVENTO, Jatahy Sandra. História e literatura: uma velha-nova história, Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates 2006. Disponível em: <http:// nuevomundo.revues.org>. Acesso em: 26 de mai. de 2013.

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008

PINHEIRO, Alexandra Santos. *Leitoras e interlocutoras da literatura oitocentista*: literatura e gênero no *Jornal das Famílias* (1863-1878). Porto Alegre: Renascença Edigal, 2010.

PINHEIRO, Alexandra Santos. O ensino de literatura: a questão do letramento literário. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos; LEAL, Rosa Myriam Avellaneda (Orgs.). *Leitura e Escrita na América Latina*: teoria e prática de letramento (s). Dourados: Ed. UFGD, 2011, p. 37-55.

RANGEL, Egon. Literatura e livro didático no Ensino Médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Orgs.). *Leituras literárias*: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 145-162.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa.* Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1994.

ROCHA, Luciene Ferreira Martins; BARUFFI, Alaíde Maria Zabloski. Formação continuada de professores: programas do Mec em redes escolares municipais. In: FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; REAL, Giselle Cristina Martins. *Políticas de monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais*. Dourados: Ed. UFGD, 2011. p. 247-295.

SANTIAGO. Silviano. *As raízes e o labirinto da América Latina*. Rio de Janeiro, Rocco, 2006.

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

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. In: SOUZA, Renata Junqueira de Souza (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*.1 ed. São Paulo: DCL, 2004, p. 26-35.

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

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

SILVA, Talita Maria da; RETTENMAIER, Miguel. Como produzir leitores resistentes... ou três posturas do professor para desmotivar jovens leitores. ROSING, Tânia M. K.; RETTENMAIER, Miguel (Orgs.). Trad. KELLER, Tânia Mara Goellner; ZIMMERMANN, Rosane Inning. In: *Leitura, literatura e consciência intercultural*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007, p. 250-283.

SOARES, Magda. Livros para educação infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura infantil*: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 21-34.

SOUZA, Renata Junqueira de. In: SOUZA, Junqueira de Renata (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas:* o mediador em formação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 9-18.

SOUZA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ALAVARSE. Ocimar Munhoz. Políticas educacionais municipais e qualidade do ensino: o IDEB como mecanismo de monitoramento da educação fundamental. In: *Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental*: cenários municipais. FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; REAL, Giselle Cristina Martins (Orgs.). Dourados: Ed. UFGD, 2011, p. 13-23.

TRAVASSOS, Sônia. Biblioteca escolar: muito além das estantes arrumadas. In: *Biblioteca e mediação da leitura*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010. p. 66-73.

VYGOSKY, Leontiev Luria. *A formação social da mente***:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes,1998.

ZANCHETTA. Juvenal. Leitura de narrativas. In: SOUZA, Renata Junqueira de Souza (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004, p. 91-110.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil:* autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAN, Regina. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). *Literatura Infanto Juvenil*: um gênero polêmico. Rio de Janeiro: Vozes, 1983, p.19-32.

Corpus

LACERDA, Nelma. *Bárbara debaixo da chuva*. Ilustrações Maurício Veneza. Rio de Janeiro: Galera Record, 2009.

LEÃO, Liana. *A metamorfose do Lívio*. Ilustrações Taline Schubach. 2.ed. São Paulo: Elementar, 2009.

MACHADO, Emerson. *O investigador de sótãos*. Ilustrações de Jackson Oliveira. São Paulo: Duna Dueto, 2009.