

Universidade de São Paulo

Faculdade de Educação

Claudia Maria Rodrigues Alonso

Biblioteca escolar:
um espaço necessário para leitura na escola

Maio

2007

Claudia Maria Rodrigues Alonso

Biblioteca escolar:
um espaço necessário para leitura na escola

Dissertação de mestrado apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre.

Orientação: Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende.

São Paulo
2007

**Ao meu amor, com quem sempre vivi intensamente ...
Ra e Tu, minhas eternas forças...**

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Neide Luzia de Rezende pela orientação criteriosa ao longo dos últimos três anos. Agradeço sua paciência e sua dedicação.

Aos alunos do curso de Licenciatura em Letras da Universidade de São Paulo da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa ministrado pela Profa. Neide Luzia de Rezende, do ano de 2005, pelos materiais e questionários coletados.

Ao Luis Fernando, por todo seu companheirismo, amor e amizade...

À Raíssa e ao Tales, pelo amor incondicional.

Ao José, à Rosina e ao Nelson, orientadores da vida eterna.

À Ivete e à Yone por tudo que representam em minha formação.

Aos meus alunos que ajudaram a construir um caminho de aprendizado coletivo.

Às amigas e aos amigos Arlete, Janaína, Felipe, Bebel, Sigelda, Rodney, Odracir, Ana, Mary, Ane por tudo que vivemos juntos.

Ao Colégio Jean Piaget pela compreensão e pelo apoio ao meu trabalho acadêmico.

Aos Professores Amaury Moraes e Neide Luzia de Rezende e aos alunos do Grupo de Estudo que muito contribuíram em nossas reflexões e leituras.

Às professoras Dras. Idmeia Semeghini e Diana Vidal pelas preciosas orientações recebidas no exame de qualificação.

Ao amigo João Nemi Neto pelo apoio e principalmente por mostrar que é possível.

À Ana Mendes e à Maria Alice, as irmãs que sempre desejei.

RESUMO

Esta dissertação pretende, a partir de uma revisão de literatura e da análise dos dados coletados pelos alunos da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, colocar em pauta algumas questões relativas ao trabalho de leitura na escola e ao papel da biblioteca escolar na formação do leitor literário nos dias de hoje. Procede-se a uma análise dos documentos oficiais que norteiam a ação das escolas para perceber como são debatidos os assuntos objeto de nossa pesquisa. Busca-se compreender como a biblioteca escolar está inserida na escola, e levantar pontos relativos à formação inicial e continuada do professor no que tange à formação do leitor na escola e à biblioteca escolar. Em seguida, busca-se resgatar exemplos de sucesso de planos educacionais de outros países, a saber, Portugal e França, e suas políticas públicas direcionadas para esse espaço pedagógico. Procura-se identificar qual o conceito atual de biblioteca escolar e como é a formação do professor responsável pela biblioteca no ensino básico. Ao compreender essa relação biblioteca escolar-leitura-professor-alunos, pretendemos levantar questões pertinentes aos temas norteadores dessa pesquisa tanto na formação inicial quanto na continuada dos professores que trabalham com leitura na escola.

Palavras-chave: biblioteca escolar – leitura – formação do professor

ABSTRACT

This dissertation aims at raising some discussions related to the work done in schools today when it comes to reading and the role of the library in the formation of the students as readers nowadays. In order to do that, we aim at reviewing the actual literature and analyze the data collected by the under-graduate students of Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa at the Universidade de São Paulo. The starting point is the analysis of the official documents that regulate schools in order to understand the way the topic presented here is discussed today. We seek to understand how the library is part of the school and raise topics related to the initial and continuous formation of the teacher in relation to the formation of the student-reader and the school library. Following this, we intend to present successful examples and educations plans, such as Portugal and France and their public policies on libraries as public spaces. It is intended to identify the concept of the library in schools and the background of the responsible teacher for the library. By understanding this relation library-reading-teacher-students, we aim at raising pertinent questions to the topics of this research not only for the teachers in the initial moments of their formation, but also for the teachers in continuous formation that work with reading in schools.

Key-words: school library – reading – teacher

SUMÁRIO

Apresentação	9
Introdução	10
Capítulo 1	13
A leitura na escola.....	13
O registro escrito da história do homem.....	15
A leitura e o livro.....	18
Leitura Literária.....	20
A escolarização da leitura literária.....	23
O professor e a leitura literária.....	25
A formação do professor.....	27
Capítulo 2	29
Biblioteca escolar: histórias, políticas e concepções.....	29
Momentos de destaque na trajetória da biblioteca escolar no Brasil	33
As políticas atuais de leitura e biblioteca escolar desenvolvidas pelo governo do Estado de São Paulo.....	46
Capítulo 3	49
Análise dos dados coletados.....	49
Perfil da amostra.....	49
Perfil dos professores.....	52
Formação dos professores.....	52
Leitura.....	55
Os Relatórios de estágio de Observação.....	58
Capítulo 4	72
Projeto e realização de Bibliotecas escolares: o caso do Brasil, Portugal e França Políticas Públicas atuais e a biblioteca escolar.....	72
Biblioteca escolar – sua presença em outros documentos oficiais.....	75

PNBE – Plano Nacional de Biblioteca Escola.....	77
A biblioteca escolar em outros países.....	80
A experiência portuguesa	81
As <i>BCD</i> e <i>CDI</i> : uma realidade	85
Conclusão.....	93
Bibliografia.....	96
Anexos.....	102

Apresentação

A escola era aquela que todo professor desejaria trabalhar: alunos interessados, classes pouco numerosas, escola encravada numa bucólica vila estilo inglês circundada por uma das matas mais conhecidas do planeta, a Mata Atlântica. Único grande problema: os mosquitos chamados “borrachudos”. Repelente era produto essencial, *kit* sobrevivência.

Condição de trabalho quase ideal, desde a remuneração ao corpo docente. Uma biblioteca integrada ao currículo escolar com uma aula semana, aliás o que fazia com que os alunos encontrassem seu professor de Língua Portuguesa 6 vezes por semana, em aulas de 50 minutos. Um privilégio. A Escola Usina Henry Borden (Cubatão, SP) era uma resposta aos ideais, às crenças de que é possível ter uma escola cuja oportunidade era para toda comunidade.

Os alunos liam com prazer, estudavam com dedicação, pois tínhamos uma comunidade que se alimentava pelos mesmos desejos e objetivos.

Não foi um sonho, mas hoje deixou de ser. Como assim? Integrou-se ao sistema municipal de ensino e, por consequência, perdeu suas características particulares que, ao que parece, diferenciavam-na.

Dali, pude ressignificar minha prática e por onde passei ao longo de minha vida profissional uma biblioteca escolar ficou.

INTRODUÇÃO

A escrita é para muitos pensadores uma inegável contribuição para o desenvolvimento cognitivo do ser humano e para sua inserção na sociedade. Historicamente, é possível perceber que a valorização do “ler e escrever” foi um fator determinante para o desenvolvimento do sujeito e da sociedade moderna. Essa valorização impôs à escola a responsabilidade pelo ensino da leitura e da escrita.

O acesso à escrita, segundo Foucambert (1994), é o único meio de alcance do poder individual e da democracia na sociedade. Compreendendo *poder* como a condição para descobrir as relações que estão por detrás das palavras conferindo a possibilidade de *transformar*¹ e não *reproduzir*² as situações. Com esse acesso teríamos a “a capacidade de compreender por que as coisas são como são”. Esse acesso é possível quando somos capazes de refletir, distanciar e o teorizar o real. Para que possamos transformar o real, é necessário que tenhamos acesso ao *processo de produção do saber*.

Ainda segundo o mesmo autor, não devemos cercear as possibilidades de aquisição do que é necessário para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Foucambert (1994) propõe um *Projeto de Leiturização*, do qual não só a escola e/ou os professores sejam os responsáveis, mas também outras facções da sociedade, como, por exemplo, a família, a biblioteca, as empresas e as associações de bairro, devendo atingir a todos (leitores e não-leitores).

Para o mesmo autor, somente a aproximação do professor com a informação pertinente e, portanto, com o escrito, pode lhe conceder a liberdade de escolha sobre o que é possível fazer em sala de aula para promover o ensino da leitura e da escrita. A informação teórica permite a ampliação de sua percepção através da reflexão. Formar-se professor é ter acesso aos instrumentos que possibilitam a formação do leitor, compreendê-los, agir sobre eles e transformá-los.

¹ Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

² Idem apud

Smith (1999) acredita que novos métodos de ensino não resolveriam a questão, mas a mudança da *concepção* que o professor tem sobre a leitura poderia auxiliar. O professor precisaria compreender e explicar, por um lado, como o sujeito aprende e o que é necessário para que aprenda e, por outro, o que impede a elaboração de um projeto de leitura eficaz dentro da escola e quais as repercussões desse aprendizado ou da sua ausência sobre as transformações sociais coletivas.

A hipótese que poderíamos formular é que a escola não vem cumprindo o seu papel no tocante à formação de um leitor crítico, competente e reflexivo e, portanto, na formação de cidadãos críticos, como têm proposto os Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa (1997). Nessa dissertação pretendemos observar qual o papel da escola, principalmente, nesse momento histórico. Qual será o papel do professor nessa construção. Como criar um ambiente propício à leitura na escola?

A biblioteca poderia cumprir esse papel propiciando à escola, além de um espaço privilegiado, a formação do leitor. O professor, se aproveitasse a biblioteca escolar com esse fim, daria a possibilidade a seus alunos de aprender a utilizar um espaço que oferece uma série de recursos materiais e poderia também dar acesso a outros tipos de suporte portadores de escrita, isto é, além de livros, haveria jornais, revistas, internet, por exemplo. Ou seja, ter um projeto pedagógico no qual as ações sejam planejadas pelo professor em parceria com o profissional responsável pela biblioteca escolar cujo objetivo seja a formação de leitores. Será essa a realidade das escolas públicas?

Um dos elementos que nos leva a supor tal hipótese são os resultados obtidos nos programas que avaliam as competências leitoras, como o PISA, exames nacionais (ENEM, SAEB), avaliações regionais como SARESP no estado de São Paulo, pesquisas como Retratos da Leitura no Brasil, que evidenciam as péssimas performances obtidas pelos estudantes brasileiros.

Algumas hipóteses podem ser pensadas: os alunos da rede pública de ensino usam a biblioteca? Com que finalidade? Os professores planejam ações que envolvam leitura e biblioteca? Com que finalidade? Os alunos não têm livros em casa ou as bibliotecas escolares não permitem o livre acesso?

Vera Mazagão Ribeiro, Cláudia Lemos Vóvio e Mayra Patrícia Moura (2002), em *Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional*, apontam dados que revelam uma situação de carência de acesso a bens culturais, principalmente aqueles ligados à escrita. Segundo esse estudo, as autoras enfatizam a desigualdade de oportunidades para o acesso à cultura letrada em nosso país.

Apoiando-nos nos referenciais teóricos citados, seria possível apontar outro aspecto relacionado ao problema do ensino da leitura na escola, que diz respeito também às condições materiais para propiciar o acesso à leitura e a escrita, ou seja, a falta de suportes que promovam o acesso aos diferentes tipos de suportes e a inexistência ou falta de funcionalidade de bibliotecas escolares.

A presente pesquisa pretende buscar, a partir dessa perspectiva teórica, promover uma reflexão sobre como o trabalho de leitura e a biblioteca escolar estão se desenvolvendo na escola hoje e a atuação do professor como mediador dessa ação. Verificar em que medida a professor recebe formação (inicial e continuada) para exercer seu papel na formação do sujeito-leitor.

Capítulo 1

A leitura na escola

“As pessoas não sabem o que custa em tempo e esforços aprender a ler. Eu necessitei para isso de oitenta anos e não estou certo de o ter conseguido plenamente”.

Goethe

Tomando como referência as tendências atuais da educação, uma que parece melhor colaborar para esta reflexão sobre a leitura é a psicologia sócio-histórica, e, dentro dela, as práticas sócio-interacionistas são as que acenam para caminhos diferentes daqueles propostos pela escola mais tradicional.

Para Vygotsky (1987), o ser humano se constitui pelas relações que estabelece com os outros. Desde o nascimento, o homem é socialmente dependente dos outros e sua vida faz parte de um processo histórico que, de um lado, oferece os dados sobre o mundo e as visões sobre ele e, de outro lado, permite a construção de uma visão pessoal sobre o mesmo mundo. Ou seja, como seres humanos e, portanto, ontologicamente sociais, o homem passa a construir sua história também pela apropriação do patrimônio cultural da humanidade. Assim, os indivíduos, a criança e o adulto são constituídos pelos acontecimentos de sua própria história e pelas marcas da história acumulada no tempo dos grupos sociais com quem partilham e vivenciam o mundo.

Na teoria sócio-interacionista de Vygotsky, encontra-se uma visão de desenvolvimento humano baseada na idéia de que o pensamento é constituído em um ambiente histórico e cultural: a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo de suas experiências. Essa reconstrução interna é intrínseca à lei de dupla estimulação: tudo que está no sujeito existe antes no social e quando é apreendido e modificado pelo sujeito e devolvido para a sociedade passa a existir em seu plano interno, ou seja, a criança que aprende e se modifica (Vygotsky, 1989).

O autor russo ressalta que as possibilidades proporcionadas ao indivíduo pelo ambiente são fundamentais para que este se constitua como sujeito consciente, capaz,

por sua vez, de alterar as circunstâncias em que vive. Portanto o acesso a instrumentos físicos ou simbólicos desenvolvidos pelas gerações anteriores é fundamental. As situações vividas vão permitindo interações sociais que orientam o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança, sendo a linguagem o principal instrumento simbólico de representação da realidade, desempenhando papel fundamental.

Ainda segundo Vygotsky (1989), função é um instrumento de pensamento. Existem funções psicológicas elementares, como a memória (orgânica, imediata), e superiores, como o raciocínio e a atenção voluntária. O desenvolvimento da função psicológica superior (FPS) está diretamente relacionado com a mediação operada pela linguagem: é o sujeito se apropriando das coisas e transformando-as. A FPS principal é a vontade, pois ela possibilitaria o desenvolvimento de outras funções.

Dessa forma, a interação social, mediada pela linguagem, isto é, o confronto das concepções iniciais de mundo da criança com aquelas apresentadas pelos outros torna-se fundamental para a apropriação de significados (convencionalmente estabelecidos pelo social) diferenciados que, dialogicamente³, constituirão os sentidos (signo interpretado pelo sujeito histórico, dentro de seu tempo, espaço e contexto de vida pessoal e social).

As interações sociais, dentro dessa perspectiva sócio-histórica, permitiriam pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante tais interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade.

Ferreiro e Teberosky (1985) em suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita trazem à pauta questões conceituais do como se aprende a língua escrita. O texto, por ser a unidade de sentido da língua, é objeto de leitura e escrita, trabalhado como um conteúdo de ensino. Seu uso permitiria, segundo as autoras, uma interlocução real entre professores e alunos.

^{3 3} Utilizo aqui um conceito de Bakhtin por julgá-lo apropriado, neste caso, já que supõe uma relação dialética entre interlocutores. (Bakhtin, 1992)

O registro escrito da história do homem

O homem, ao registrar a linguagem verbal mediante um código escrito, organiza e conserva seu conhecimento. Se analisarmos os registros, em livros ou outros suportes, percebemos que esse conteúdo registrado é cumulativo. Assim, se adotamos as concepções que acabamos de apresentar, o indivíduo, ao tomar contato com esse conteúdo, poderia apreender um universo de informações e de expressões artísticas e, assim, transformar seu conhecimento anterior. Entretanto, sabemos que esse processo não é imediato, no sentido que não basta o confronto para se obter resultados, é preciso sim pensar, ao contrário, em todos os elementos de *mediação*, entre os quais encontram-se a escola e a biblioteca, bem como a própria escrita e sua organização em gêneros discursivos, já que são práticas sociais e, como tais, pressupõem instituições e mediadores (Perroti, 1990).

Em princípio a escola poderia, trabalhando dentro dessa concepção vygotskyniana, ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criança, uma vez que reúne os elementos necessários para promover a interação social e o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. As interações criança-criança e professor-criança possibilitariam, pois, aos alunos, a apropriação da cultura, a construção das funções psicológicas superiores e a elaboração de valores que possibilitam um novo olhar sobre a sociedade, como também sua análise e eventual transformação. Dessa perspectiva, a escola poderia ser vista como um dos primeiros locais que garantiriam uma reflexão sobre a realidade e a iniciação da sistematização do conhecimento socialmente construído.

O acesso à escrita, segundo Foucambert (1994), é o único meio de alcance do poder individual e da democracia na sociedade. Bourdieu (1998) apresenta a idéia de que a escola poderia exercer um papel de transformação, se assim o desejar, mas o que o autor aponta, ao analisar o papel da escola sob esse ponto de vista, é que a escola vem exercendo o papel de conservar as práticas sociais, o conhecimento, enfim, um capital cultural valorizado pelos que detêm o poder de decisão. Entendendo poder como a possibilidade de descobrir as relações, proporcionando a *transformação* e não a *reprodução* das situações. Para que possamos transformar o real, é necessário que tenhamos acesso ao *processo de produção do saber*, que não ocorra apenas uma transmissão dos saberes.

Como dar esse acesso? Dar acesso é simplesmente dar acesso à escola?

Nossa escola responde a essa demanda?

Para Foucambert (1994), a escola ainda busca atingir o objetivo da alfabetização cujo modelo foi idealizada no período de industrialização e que pretendia favorecer o acesso dos trabalhadores aos procedimentos e técnicas de leitura e escrita. Seria o preparo em larga escala de uma ferramenta de produção para atender às exigências do mundo do trabalho. As necessidades de formação se restringiam ao automatismo e à repetição das atividades, sem reflexão sobre elas ou sobre suas conseqüências. Assim, bastava o ensino do código, sem nenhuma relação mais complexa.

Esta concepção de alfabetização, imposta à escola e à sociedade desde o século XIX, por exemplo, não consideraria a idéia de que a leitura é uma atividade social e compartilhada, isto é, se desenvolve por meio de diferentes atividades e com a participação de pessoas diversificadas.

Essa proposta acabaria por criar dois segmentos na sociedade, os que se tornam leitores e são bem sucedidos em contraposição aos decifradores, que são vistos como os mal-sucedidos academicamente.

Apesar das exigências sociais neste século XXI serem outras, para Foucambert, a escola ainda continua respondendo a demanda que não corresponde mais as necessidades do mundo contemporâneo. Este projeto de alfabetização não seria suficiente para permitir a imersão na escrita, para possibilitar a reflexão e para responder às questões que os indivíduos se colocam tentando se compreender e compreender o real e, conseqüentemente, promover a transformação e não reprodução.

Hoje, ainda que outras mídias permitam o acesso às informações primordiais para o viver no cotidiano, a escrita continua a ser mais importante meio de acesso à informação, já que possibilita que o indivíduo faça suas opções e tenha a liberdade frente aos caminhos. Ao ler e escrever, o indivíduo tem a chance de construir seus próprios significados, elaborar suas questões e aceitar ou refutar, e/ou reelaborar suas respostas. O ser humano é quem inscreve ou reinscreve o significado do escrito a partir de sua própria história.

Segundo Foucambert (1994; 1997), a escrita é o instrumento do pensamento reflexivo e o contato com ela pode favorecer o desenvolvimento de um pensamento abstrato, complexo e de natureza diferenciada se comparado como o desenvolvimento pela linguagem oral.

É a partir desta perspectiva que Foucambert (1994), em sintonia com Smith (1999), defende um ensino de leitura no qual se aprende a ler lendo, tendo contato com os mais diversos tipos de textos sociais dos quais precisa e utiliza.

Para ele, o saber-ler é diferente do saber-codificar, uma vez que o acesso ao código simplesmente não garante o desenvolvimento da capacidade de ver além dos olhos. Defende que a leitura é uma atividade para os olhos e não para os ouvidos, isto é, que a leitura não se restringe ao aprendizado das correspondências letra-som, vai além.

Dentro das concepções propostas por Foucambert e outros pesquisadores, pode-se propor uma discussão complexa, incômoda e bastante atual: qual o papel da decodificação no aprendizado da leitura? É importante ensinar as correspondências letra-som?

Apesar de todas as pesquisas e descobertas sobre a leitura e a escrita realizadas parece que essas indagações não estão resolvidas.

Segundo Solé (1998: 52), “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. A autora defende que o ensino do código é importante e que deve ser trabalhado em contextos significativos para a criança e não em situações de ensino do código isoladas e descontextualizadas. Ela propõe, ainda, que este ensino deve partir das concepções iniciais que a criança constrói nas situações sociais de leitura, fora da escola, e que lhe permitem pensar, por exemplo, que a escrita diz coisas significativas.

Solé (1998) defende que o ensino da leitura deve ocorrer em todas as etapas de sua realização, ressaltando-se o ensino de estratégias de leitura para cada uma dessas etapas: 1) antes: predições iniciais sobre o texto e objetivos de leitura; 2) durante: levantamento de questões e controle da compreensão e; 3) depois: construção da idéia principal e resumo textual.

Ao empregar estratégias que desenvolvam habilidades metalingüísticas (a linguagem como instrumento de reflexão), o ensino da leitura constitui-se como uma ajuda ao aluno para que ele organize sua aprendizagem, sendo ele o responsável por este processo de elaboração de conhecimento. O adulto tem o papel de orientar a criança, servindo-lhe de guia e suporte para a sua aprendizagem, auxiliando o individuo a ser autônomo em suas ações e em seus pensamentos.

Foucambert (1994; 1997) e Smith (1999) afirmam que a leitura não pode ser ensinada e que a responsabilidade do adulto (pais e professores) é facilitar o aprendizado desta atividade através do acesso da criança a uma variedade de textos. Para estes autores, as habilidades de leitura são mais facilmente desenvolvidas por meio

da imersão na escrita e na prática da leitura, não podendo ser ensinadas de maneira descontextualizada das práticas sociais.

A leitura e o livro

Muitos estudos foram desenvolvidos sobre a importância da introdução da escrita nas sociedades ocidentais. Goody (1977) e Havelock (1988) apontam o advento da escrita como um divisor entre duas épocas: a pré-alfabética e a pós-alfabética. Esse fator propiciou que ocorressem transformações na vida social e cultural, podendo ser considerado uma grande revolução na história do homem ocidental.

Para Ong, nenhum outro acontecimento provocou no homem tamanha reestruturação, já que um dos principais efeitos da escrita seria a separação do conhecido do conhecedor, promovendo a introdução de um novo elemento: o texto. A escrita separaria a interpretação do dado, distanciando a palavra do som (Ong, 1998).

As sociedades orais possuem formas específicas de transmissão de conhecimento e com a introdução da escrita novas formas de transmissão foram introduzidas. Com a generalização da escrita, o conhecimento produzido foi se acumulando e estavam dadas condições amplas para o letramento, o que propiciou o surgimento de grupos especializados em preservar, editar e interpretar a informação escrita. Instituições foram criadas especialmente para transmiti-lo, dentre elas modernamente temos a escola.

Hoje à escola é conferida como uma de suas principais tarefas o aprendizado da leitura e a formação de leitores, desse modo circunscrevendo-se esse aprendizado à linguagem escrita e centralizando-o principalmente no suporte **livro**.

Do *volumen* ao *codex*, do manuscrito ao livro impresso, ao longo de sua história, este artefato, além de ganhar novas formas, alcançou diferentes públicos e domínios. Com a invenção da prensa, no século XV, a circulação do livro ganhou novas dimensões. Saiu de uma esfera de domínio restrita ao poder religioso e ao poder político para ampliar sua ação junto a novos públicos. Segundo Chartier (1990), os livros que circulam na escola são um *objeto de circulação*, isto é, são objetos portadores de sentido, valores, idéias que precisam ser ensinados aos que ainda não detêm um determinado tipo de saber. Como tal, são, muitas vezes, expressão das concepções de educação vigentes em um determinado tempo e espaço, implementadas por meio da legislação que orienta as escolas nas diferentes instâncias.

Portanto, atualmente, na escola, a leitura é um dos eixos principais, junto com a escrita, do trabalho pedagógico. Desse modo, a leitura poderia ser considerada uma valiosa ferramenta para a promoção da interação social e da aquisição do conhecimento. Assim, como “expressão das concepções de educação vigentes em um determinado tempo e espaço”, é de se perguntar sobre o tipo de trabalho a ser realizado na escola para que o sujeito-leitor se desenvolva. Haveria um "modelo" ou "modelos" de leitura que proporcionaria(m) esse desenvolvimento de modo mais efetivo?

Segundo Maria Helena Martins (1982), há muitas concepções de leitura, as quais, *grosso modo*, podem ser sintetizadas em duas⁴ :

“1) como uma decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);

2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos, políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).”

(Martins, 1982: 31)

Esta segunda concepção tem se tornado quase hegemônica no âmbito das práticas de ensino e de aquisição da linguagem. Dentro dessa perspectiva teórica, segundo o psicolinguísta Frank Smith (Smith, 1989), lê-se de duas maneiras: para informar-se e para adquirir experiência. Entretanto, afirma o autor, essas maneiras são mal compreendidas na educação; por exemplo, livros que deveriam ser importantes para um ganho de experiência do aluno são lidos como fonte de informação. Ou seja, trabalhar com o que é mensurável, quantificável, traz mais facilidade para o trabalho do professor, que não se sentiria confortável lidando com experiências diversas, heterogêneas. É mais fácil "dar nota" para aquilo que os alunos-leitores extraem do texto em vez de se ater à fruição da leitura e aos percalços da experiência.

Segundo Smith, quando o aluno é privado do exercício da “leitura para a experiência”, a escola estaria deixando de contribuir para formação de leitores.⁵

Leitura Literária

⁴Os pesquisadores franceses Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard, Discurso sobre a Leitura: 1880-1980, 1995 desenvolveram seus trabalhos visando apresentar uma perspectiva histórica e social da leitura na França.

⁵ Autores que desenvolveram trabalhos no campo de ensino da língua sob essa perspectiva: Eni Orlandi, Delia Lerner, e quase todos os lingüistas contemporâneos.

Para complementarmos os modos de ler, e nos determos mais especificamente na leitura literária, que é nosso foco, trazemos Roland Barthes, para quem há dois regimes de *leitura*:

“uma vai direto às articulações da anedota, considera a extensão do texto, ignora os jogos de linguagem (...); a outra leitura não deixa passar nada; ela pesa, cola-se ao texto, lê, se se pode assim dizer, com aplicação e arrebatamento, apreende em cada ponto do texto o assíndeto que corta as linguagens – e não a anedota: não é a extensão (lógica) que a cativa, o desfolhamento das verdades, mas o folheado da significância”.

(Barthes, 1993: 20)

Ainda segundo Barthes (1993), o leitor pode se deparar com dois tipos de texto:

“Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com as linguagem”.

(Barthes, 1993: 21-2)

Portanto, de qualquer ângulo que se olhe – por um lado, o cognitivista de Frank Smith, por outro, o estético, de Roland Barthes – a leitura pode ser uma atividade que permite abordagens variadas e complexas, apresentando também diferentes dimensões e impactos na psicologia e na formação do indivíduo. Dessas perspectivas pode-se supor uma abertura para o mundo e experiências múltiplas, como também é possível manter-se em limites mais estreitos do conhecimento do mundo e dos seres.

Umberto Eco (1989) traduz esses dois modos de leitura de que fala Barthes em dois tipos básicos de leitor (entre cujos pólos, diz ele, há um arco que vai de *a* a *z* de possibilidades de leituras): "O primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada" (ECO, 1989: 101). Pelo que se depreende do texto de U. Eco, esses tipos não significam uma natureza de leitor, mas sim um estado do leitor, categorias que a escola tem de levar em consideração, como indicam os últimos documentos oficiais voltados para o Ensino Médio.

“E na escola? Que leitor formar? Evidentemente, qualquer pessoa comprometida com a educação logo pensará que compete à escola formar leitor crítico, e esse tem sido, efetivamente, o objetivo perseguido nas práticas escolares, amparadas pelos discursos dos teóricos da linguagem e pelos documentos oficiais nas últimas décadas.

Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras – tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura – decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais

objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins.”

(OCEM, 2006: 69)

Também consideramos aqui que à escola cabe selecionar o material que dá a ler e também o modo como orienta o leitor. A tarefa é complexa, uma vez que, em tudo o que entra na escola, a dimensão é dupla: está presente uma dimensão social e uma dimensão de aprendizagem, que supõe métodos e estratégias.

Assim, a leitura literária seria um tipo de leitura capaz de ampliar o universo de experiência do jovem, pois é uma das formas de o homem ver o mundo sem o compromisso estrito com a realidade, refletindo sobre esta de modo a construir para si os seus próprios significados. Edificar-se-ia, mediante a literatura, um mundo do possível. Nessa perspectiva, a leitura de textos literários constituiria uma possibilidade de proporcionar ao aluno seu processo de elaboração do conhecimento de si e do mundo. Nesse sentido, cabe ao professor o papel de orientar o aprendiz, servindo-lhe de mediador para a aprendizagem; suporte este que deveria ser retirado paulatinamente, à medida que a criança conquista a sua independência como leitor autônomo.

Assim o ensino de leitura deveria estar norteado pela perspectiva de que se aprende a ler, lendo texto para informação e para experiência (Smith, 1989: 67) e texto para o prazer imediato e para uma fruição mais problematizadora. O aluno necessitaria ter acesso aos mais diferentes tipos de textos, bem como desenvolver sua capacidade de interpretá-los, questioná-los. Para se transformar em um leitor mais completo, a um leitor crítico, o aluno não deveria, portanto, ter seu aprendizado restrito somente à leitura para informação ou a textos para entretenimento.

Foucambert (1994) afirma que o aprendizado da leitura só estaria garantido para o aluno quando se revelar o poder de transformação e mudança que o texto possui, ou seja, o leitor deve perceber quando o texto foi gerador de novos significados para ele.

Afirma que essas transformações efetivamente ocorreriam dentro da escola se esta fosse uma questão da sociedade como um todo e não, unicamente, da escola, pois se tem delegado a esta a responsabilidade única de formação de leitor. Para ele, faz-se necessário o surgimento de dois movimentos: um de mudança da escola e outro de *desescolarização das atividades de leitura*. Para que haja esses movimentos seria necessária uma mudança de postura política, familiar e das práticas sociais de leitura

para tornar o acesso à leitura e à escrita um direito do cidadão. Portanto, exigiria o comprometimento com um projeto de sociedade que vise à democratização e à justiça social. Segundo o autor francês, a escola não deveria assumir sozinha o compromisso com as mudanças que precisam ser efetivadas nessa área, distribuindo a responsabilidade de mudança da escola e da aprendizagem da leitura para os vários setores da sociedade.

Para Eni Orlandi (1996), ao tratar a leitura como uma questão estritamente pedagógica, a escola acabaria desprezando a função lúdica da literatura. Segundo ela, esse modelo de leitura escolar ganhou força com a ascensão da burguesia e de seus ideais, período em que a escola começa a consolidar-se na sociedade e se constitui como um instrumento de difusão dessa emergente classe social e o livro, principal instrumento pedagógico, começa a ser produzido com essa finalidade.

O foco de nosso trabalho está no eixo da leitura literária, por isso não nos deteremos nas questões que abarcam o uso do livro didático como instrumento de aprendizagem da leitura ou de trabalho diretamente didático, mesmo sabendo de sua importância, mas sim daqueles livros que estão presentes na escola vinculados a objetivos de formação que extrapolam as funções mais convencionalmente escolares, de apreensão de conteúdos, aquilo que Foucambert chama de processo de leiturização ou que Orlandi chama de função lúdica, e que vão ao encontro de leituras de fruição e de crítica, como dizem Barthes e Eco.

Nos últimas décadas, no Brasil, essas perspectivas têm sido divulgadas nos meios de formação de professores de um modo banalizado, resultando em concepções como “leitura prazerosa”, como se bastasse o aluno se aproximar do livro (“como um prato de doce”⁶), tocá-lo, para, por simbiose, ter prazer na sua leitura. Sabe-se que as estratégias de leitura com a participação do professor cada vez mais se fazem necessárias quando se quer levar o aluno à leitura, uma vez que como prática social, sobretudo entre alunos da escola pública brasileira, está cada vez mais rarefeita, ou, pelo menos, assim se encontra a leitura do livro de literatura.

⁶ Essa comparação foi feita por José Mindlin no vídeo *Palavra de leitor* de Jorge Miguel Marinho, 1992.

A escolarização da leitura literária

Em artigo publicado pela Revista Nacional de Educação, “*Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866 a 1956)*”, os pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal de Pernambuco, Antonio Augusto Gomes Batista, Ana Maria de Oliveira Galvão e Karina Klinke apresentaram como o trabalho com a leitura e com os livros didáticos, nesse importante período da educação no Brasil, era constituído nas salas de aula. Eles propõem que os livros sejam agrupados em torno das duas classificações segundo o uso que se faz deles nas escolas: os das *séries graduadas e os livros isolados*. Isto quer dizer: livros que são destinados ao estudo, livros didáticos e ou demais que são próprios para desenvolver a leitura. Nossa atenção deteve-se particularmente na análise das informações referentes ao segundo grupo, em vista da proposta da pesquisa desenvolvida nessa dissertação. Um dado importante presente nesse artigo mostra uma diminuição, ao longo do período estudado, da publicação de livros isolados destinados à leitura enquanto há um aumento da publicação de livros didáticos para as séries graduadas. Uma das hipóteses levantadas pelos pesquisadores é a que, com a adoção da seriação, houve uma tendência à valorização da padronização do ensino mediante a utilização dos manuais e por conseqüência uma menor valorização dos livros isolados. Olavo Bilac, Monteiro Lobato, por exemplo, começaram a produzir obras que atendessem também às finalidades educacionais⁸. Os autores do estudo acreditam que com essa produção vai se instituindo um processo de escolarização da leitura literária na escola. É de perguntar em que medida o acesso a esse tipo de leitura favoreceu ou favorece a formação do leitor.

Perroti (1990) critica esse processo de escolarização da leitura, que, segundo ele, leva o aluno a um *confinamento cultural* na escola, decorrente do processo de privatização crescente da vida social: “a escolarização corre sérios riscos de não passar, na verdade, de um entre os muitos recursos que visam à adaptação da criança à sua condição confinada, isto é, à adaptação a uma vida voltada prioritariamente para interesses privados”. Esse confinamento, desejado pelos adultos, submeteria a criança a

⁷ Os autores do artigo apresentam os dados colhidos em suas pesquisas nos estados de Minas Gerais e Pernambuco quanto aos livros de leitura utilizados no período de 1866 a 1956 nas escolas.

⁸ Em 1921, quando Lobato publicou *A menina do nariz arrebitado*, caracterizou-o na capa como “livro de leitura para as 2as. Séries” (cf. Soares, 2001)

uma leitura reduzida, de cunho utilitário., semelhante ao que Magda Soares (1999: 20), chama de escolarização.

“O termo escolarização é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais; não há conotação pejorativa em “escolarização da criança”, em “criança escolarizada”, ao contrário, há uma conotação positiva; mas há conotação pejorativa em “escolarização do conhecimento”, ou da “arte” ou “da arte”, ou “da literatura”, como há conotação pejorativa nas expressões adjetivadas “conhecimento escolar”, “arte escolarizada”, “literatura escolarizada”. No entanto, *em tese*, não é correta ou justa a atribuição dessa conotação pejorativa aos termos “escolarização e “escolarizado”, nessas expressões. (...) Disse *em tese* porque, na prática, na realidade escolar essa escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativ, pela maneira como ela se tem realizado, no cotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar *não é* a escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedfagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.”
(Soares, 1999: 20-2)

Para a autora, seriam instâncias da escolarização da literatura em geral: “a biblioteca escolar; a leitura e o estudo de livros de literatura; a leitura e estudos de textos, em geral componentes básicos de aulas de Português”. (Soares, 2001: 22)

Lajolo e Ziberman (1996) apontam que o resultado desse trabalho pode indicar um distanciamento dos indivíduos das práticas sociais da leitura literária, uma vez que, com a escolarização da leitura literária, há um maior acesso a gêneros de texto que não são propriamente literários, mas deles decorrentes⁹. Se é possível questionar o porquê da predominância na utilização desses livros na escola, poderíamos pensar que alternativa haveria para o professor escolher outras tipologias e promover o acesso.

São muitas as propostas que têm surgido nas últimas décadas. Não é o caso de elencar aqui diferentes publicações que tratam disso, pois a lista certamente não seria exaustiva e correria o risco de selecionar uma em detrimento de outra, e deixar de fora aquelas mais interessantes ou mais pertinentes. Talvez valha a pena lembrar uma ou outra tendência que ganhou destaque em determinado momento.

⁹ Segundo as recentes Organizações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006, do MEC, há “três tendências predominantes, que se confirmam nas práticas escolares de leitura da literatura como deslocamentos ou fuga do contato direto do leitor com o texto literário: a) substituição da literatura difícil por uma literatura considerada mais digerível; b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos; c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos” (OCCEM).

Poderíamos, como exemplo, lembrar a discussão feita sobre os textos dos cânones da literatura, que, já sendo disciplina do currículo do ensino médio na maioria das escolas, foi sendo paulatinamente desconsiderada em favor dos ditos simulacros debate que ocorre há pelo menos três décadas nos meios acadêmicos nacionais e internacionais. O antídoto têm sido propostas que privilegiem a leitura do texto – mesmo que arriscando não conseguir dar conta de todas as obras solicitadas pelo vestibular¹⁰. Acredita-se que qualidade é melhor que quantidade e é preciso considerar no programa o tempo da leitura literária (OCNEM, 2006). Segundo Chiappini (1983), o cânone é imposto na sala de aula, sem às vezes verdadeira relação com o objetivo do curso.

Um outro exemplo aponta para as relações entre Literatura e História. Algumas escolas, seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais conseguiram dar uma forma ao currículo de maneira a integrar seus conteúdos. A busca de um currículo mais significativo, que ajude a ajustar os objetivos do curso, fazendo com que o currículo ganhe, mediante a interdisciplinaridade, um fôlego maior e consiga aproximar-se mais das práticas sociais de leitura tem sido bastante observado entre algumas escolas.

O professor e a leitura literária

Foucambert (1997) acredita que o professor é peça fundamental para o trabalho com a leitura na escola, mas ele não pode ser o único responsável. Para desenvolver um trabalho voltado para a formação de leitores na escola, seria necessário, segundo ele, que o professor tivesse acesso, assim como acontece com o aluno, em sua formação inicial e continuada, aos mais diversos textos e assim à construção de um ponto de vista – não escolarizado – em relação à atividade de leitura e à sua natureza. A aproximação do professor do universo da leitura literária e das teorias sobre o tema proporcionaria a esse profissional a ampliação de sua percepção e de sua ação na formação de leitores. A resolução para o problema da formação de leitores, dentro da escola, não está simplesmente na aplicação de novos métodos de ensino, mas na mudança da *concepção* que o professor tem da leitura e a conseqüência dessa aplicação em sua ação

¹⁰ Será preciso lembrar também que as listas de vestibular se, por um lado, são as principais responsáveis pelas obras da tradição literária no ensino médio, por outro, sem elas, talvez não se lesse literatura alguma. É ficar entre a cruz e a espada.

pedagógica. Para tanto, o professor precisa envolver-se com a leitura enquanto objeto de conhecimento, experiência e fruição, como vimos discutindo até agora.

Segundo Sonia Fernandes (1981), o que o aluno “escolhe” já está de alguma maneira condicionado à visão de mundo do adulto. Por isso o trabalho que permite desenvolver o espírito crítico deve se estendido a todos os adultos relacionados ao trabalho com a criança na escola (professores, bibliotecário, pais, diretores, editores). A formação de um sujeito/leitor ativo, aquele que não somente articula, mas instaura outros sentidos, ressignifica o “dito”, seria capaz de produzir diferentes interpretações, isto é, o trabalho de significação faz com que o sujeito/leitor não apenas “combine”, “arranje”, “dê forma” aos sentidos, mas também produza novas significações.

Os estudos dos norte-americanos Cramer e Castle (2001) e Dwyer e Dwyer (2001) têm mostrado que a atitude positiva dos professores frente à leitura mostra-se como determinante no desenvolvimento dessa habilidade entre os seus alunos. Esses autores acreditam que a atitude afetiva-cognitiva do professor em relação à leitura e sua crença na potencialidade desta são os principais fatores de mudança e transformação. Atitudes de valorização da leitura e da ação da construção individual do leitor no grupo, fazendo do professor um modelo positivo seriam facilitadores para a construção do leitor na escola.

Cramer e Castle (2001) por meio de suas pesquisas com professores norte-americanos apontam que mesmo conscientes de que a realização de uma proposta pedagógica que envolva leitura e motivação pessoal é necessária, os docentes não a realizam por diferentes motivos, dentre eles a sua falta de preparo.

Uma condição fundamental é a aproximação do professor aos recursos disponíveis (acervo, planejamento de projetos interdisciplinares que envolvam atividades de leitura, são alguns exemplos). Dar condição para que o professor escolha sobre o que é possível fazer em sala de aula para promover o ensino da leitura e da escrita. A informação teórica permite a ampliação de sua percepção através da reflexão. Formar-se professor com essa perspectiva é criar uma possibilidade maior de acesso aos instrumentos que possibilitam a formação do leitor na escola.

O professor precisaria compreender e explicar, por um lado, como o sujeito aprende e o que é necessário para que aprenda e, por outro, o que impede a elaboração de um projeto de leitura eficaz dentro da escola e quais as repercussões deste aprendizado ou da sua ausência sobre as transformações sociais coletivas.

Acreditamos que a escola não vem cumprido o seu papel no tocante à formação de um leitor, como têm proposto os novos Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa (1997). Como dissemos, comprova a nossa asserção os resultados obtidos nos programas que avaliam as competências leitoras como o PISA, exames nacionais (ENEM, SAEB), avaliações regionais como SARESP no estado de São Paulo, pesquisas como *Retratos da Leitura no Brasil*, que evidenciam as péssimas performances obtidas pelos estudantes brasileiros.

A formação do professor

A leitura na escola pode ser considerada uma atividade transdisciplinar, mas está sob a responsabilidade do professor de língua materna seu ensino. Para que esse aprendizado seja o mais eficiente possível, segundo T. Silva & R. Zilberman (1991: 113) é fundamental que os professores de língua materna conheçam todo o processo de aprendizagem da leitura, “pois a concepção que se tem de um processo – seja ele qual for – influencia sua operacionalização na prática e os valores daí decorrentes”.

Considerada tal necessidade, torna-se necessário pensar sobre a formação do professor de língua portuguesa, tanto inicial quanto nos projetos de formação continuada, para que possa desenvolver um trabalho pedagógico suficientemente eficiente na formação do sujeito-leitor. Verificar como o assunto leitura está sendo abordado nas disciplinas que fazem parte obrigatoriamente do currículo. Uma proposta seria a inclusão no currículo da licenciatura de um espaço para o desenvolvimento das competências e estratégias leitoras naqueles que futuramente formarão os alunos, para que sejam capazes de, mais tarde, como professores, desenvolver e implementar nas suas salas de aula um trabalho de leitura.

“Leitor é o caçador que efetua saques em campos alheios, tentando assim acalmar sua fome de sentidos e significações. A errância é seu destino já que onde vislumbra novos sentidos lá está ele pronto para um novo saque.”
(Certeau, 1995)

Rocco (1999) em seu texto “Leitor, Leitura e Escola : uma trama plural” coloca como condição para o trabalho com a leitura na escola a boa formação do professor. Ou seja, cabe ao professor estar preparado para dar conta dos pontos destacados para a formação do leitor, como também a escola deveria oferecer as necessárias condições para que se incorpore por meio de ações planejadas para os diferentes níveis de ensino

as práticas de leitura comuns à sociedade. Ainda destaca a importância do professor como mediador desse projeto, desde que bem formado para exercer essa proposta.

São numerosas as pesquisas acadêmicas no Brasil e no exterior que apontam a importância do papel do professor como mediador de leitura. Em nosso país, um trabalho que se destaca é o chamado “Biblioteca Interativa”, cuja pesquisa desenvolvida pelo Departamento de Biblioteconomia da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, sob orientação do Prof. Edmir Perroti. Outras universidades públicas brasileiras desenvolvem pesquisas sob o tema, inclusive a Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, possui um grupo de estudo (GEBE) junto à Faculdade de Ciência da Comunicação. São realizados congressos e encontros nos estados brasileiros e publicações que ajudam a promover o tema, como pode ser observado, por exemplo, no Congresso de Leitura (COLE), promovido pela ALB e Unicamp, a cada dois anos, no qual um Seminário é dedicado à Biblioteca Escolar.

São oportunidades que os professores poderiam aproveitar para além de trocarem experiências, como também entrar em contato com pesquisas acadêmicas e textos teóricos apresentados por convidados. Muitos funcionários das equipes técnicas de escolas públicas participam desses eventos com a intenção de capacitação, ou seja, uma forma de atualizar-se, valorizada inclusive em muitos planos de carreira do funcionalismo público.

Nos documentos oficiais franceses e portugueses, encontram-se preocupações com a formação dos professores (o educador que seria responsável pelo pedagógico e pelo administrativo e os professores que são os responsáveis pelas disciplinas ministradas nos ciclos de ensino).

Nos documentos brasileiros, que serão examinados mais particularmente no capítulo 4 deste trabalho, aparece preocupação semelhante. Entretanto, destaca-se a proposta de orientar e legislar sobre a leitura e a biblioteca escolar, cuja ênfase ainda se particulariza na distribuição de livros para os alunos, os professores e a biblioteca da escola pública e pouco se aborda a formação dos profissionais que estão na linha de frente desse trabalho.

A formação do professor, tanto inicial, quando continuada, precisaria ser tratada com a mesma importância que estão sendo abordadas as questões relativas ao acervo, por exemplo, com planos que envolvam as esferas de poder, projetos planejados por aqueles que têm o objetivo comum: formar leitores.

Capítulo 2

Biblioteca escolar: histórias, políticas e concepções

“Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos.”

Manguel (1997)

Temos acesso à história e à memória das sociedades por intermédio de recursos como a oralidade, a escrita e muitas outras possibilidades de linguagens. Esse contato com a história possibilitou ao homem somar experiências de leitura. Graças a essa interação leitor-texto, ocorreu no leitor a constituição do que Iser (1997) definiu como *repertório*, ou seja, esse processo freqüente de interação entre texto e seu leitor proporciona que se elabore a cada leitura uma nova construção de sentido. Esse movimento de criação e recriação, faz com que a leitura ocupe um lugar de destaque na construção dos sentidos que o ser humano emprega para compreender seu mundo.

Essa polifonia do texto seria capaz de provocar no leitor um desafio em sua interpretação, preencher os espaços em branco do mesmo (Eco,1993). Segundo ainda Eco, a leitura prepararia o leitor para momentos de crescimento intelectual e psicológico, produzindo “um trabalho de transformação do texto que se realiza pelo funcionamento de certas faculdades humanas”.

Um dos principais lugares onde essa tarefa de dar acesso aos mais diferentes tipos de texto e leituras, reconhecida por um grupo ou pela sociedade, é a escola, uma vez que, desde sua concepção, teve como uma de suas principais tarefas o trabalho de ensinar a leitura e a escrita. Sendo essa uma tarefa reconhecida, segundo Silva (2002), tanto pelos professores quanto pelos alunos e suas famílias. A questão que o mesmo autor Silva (2002) trata em seu livro, *Elementos da pedagogia da leitura*, é a discussão de como esse processo de aprendizagem da leitura se dá nas escolas, pois é sabido que existem diferentes modos de fazê-lo. Há muitas pesquisas dentro do campo da história da leitura que buscam compreender como essa tarefa se instaurou e se desenvolveu na escola. Destaca-se, por exemplo, o trabalho desenvolvido por Márcia Razzini (2000), da UNICAMP cujas pesquisas delineiam uma possibilidade dentre os caminhos, tomando como eixo o ensino da leitura pautado na utilização do livro didático, propondo em

particular uma história do livro didático de língua e literatura a partir da *Antologia Nacional*.

“Para entender a *Antologia Nacional* (1895-1969) de Fausto Barreto e Carlos de Laet, uma seleta escolar usada durante mais de setenta anos, foi feito um histórico do ensino de Português e de Literatura na escola secundária brasileira, tomando como referência os *Programas de Ensino* do Colégio Pedro II (escola secundária padrão) e a legislação vigente.”

(Razzini, 2000: 14)

Razzini (2000) aponta que, pelo fato da *Antologia Nacional* ter sido adotada pelo prestigiado Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, no ensino secundário, visto que o grande referencial naquele momento era a referida instituição, o livro se ratificou como um modelo para as demais escolas e foi modelo de textos para muitas gerações¹¹. Analisando as 43 edições desse livro didático utilizado por mais de 70 anos nas escolas, a autora destaca, por exemplo, que algumas mudanças nas edições foram geradas por influência dos modelos educacionais que acolheram o livro didático. Pode-se citar para ilustrar essa idéia, a inserção nas 6ª e 25ª edições de uma maciça expressão de autores nacionais nos excertos dos textos da Antologia, que caracteriza uma contraposição à proposta vigente de uma formação clássica e o movimento que se afirmava na época de ascensão da língua e da literatura nacional.

É importante pensar sobre o que conduz a escola e os professores a adotarem determinadas estratégias e metodologias no desenvolvimento de seu trabalho. Uma das possibilidades observadas, ao tomar contato com as diferentes investigações sobre a história da leitura, é que por muitas vezes essas trajetórias são determinadas, dentre outras influências, pelas orientações determinadas nas políticas públicas que os governantes optam em adotar em sua plataforma de governo.

Uma constatação proposta ainda por Razzini (2000), em sua tese de doutorado, é de que haveria a influência das diretrizes pedagógicas determinadas pelas orientações da política pública e isso explicaria, em parte, o fim da adoção da *Antologia Nacional*, uma vez que, em 1971, com a implementação da Lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

“O novo modelo, implantado no Brasil a partir de 1971, com a Lei 5.692, que redirecionou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, era abrangente, porque encarava a língua vernácula como um "instrumento de comunicação" e "em articulação com as outras matérias", o que multiplicava as opções de

¹¹ Pedro Nava e Manuel Bandeira, em suas memórias, segundo ainda Razzini, citam como a *Antologia Nacional* foi importante para suas formações.

textos para leitura em classe, tornando a leitura literária mais uma dessas opções.

Contudo, a lei era particularizante também, porque estabelecia que o ensino da língua portuguesa na escola deveria se preocupar, daí em diante, com a "expressão da Cultura Brasileira", libertando, portanto, do domínio clássico português, a língua e a literatura ensinadas em nossas escolas, o que incentivaria a entrada dos autores vivos.”

(Razzini, 2000: 245)

Os momentos de excelência na história da biblioteca escolar foram o resultado de decisões do poder público, responsável em última instância pela continuidade e pela qualidade.

Seguindo essa linha de pensamento, destacar-se-á adiante momentos em que essa influência das políticas públicas atinge um espaço social conhecido pela importância de sua participação na formação do sujeito-leitor: a biblioteca.

É sabido que há muito tempo a sociedade constitui locais específicos para armazenar seus conhecimentos, principalmente os escritos:

“... toda biblioteca dissimula uma concepção implícita da cultura, do saber e da memória, bem como da função que lhes cabe na sociedade de nosso tempo.”

(Jacob,2001: 10)

Um exemplo pode ser dado com o fortalecimento e a ampliação das instituições escolares, como a criação das Universidades (século XII), quando a sociedade começa a ganhar novos espaços para a conservação e a circulação mais aberta de seus livros: as bibliotecas começam a adquirir um outro perfil, visto que deixam de estar restritas aos mosteiros e conventos.

A partir da metade do século XV, com a escola humanista, dada à maior difusão do livro, a leitura pôde ser considerada como uma atividade individual. Manguel (1997) aponta como fator de importância nesse processo a passagem do ritual de leitura oralizada para a aceitação da leitura silenciosa. Muitos optaram por cultivar um espaço onde a atividade principal era a leitura e, assim, patrimônios em livro foram acumulados, tanto individual como coletivamente. Ter livro era ter *posse*. A produção simbólica, ou seja, o material escrito, é também mercadoria de alto valor.

Essa concepção remete também ao conceito que Bourdieu (1996) denominou de *capital cultural*. Para esse autor, não há neutralidade no conhecimento escolar, pois ao escolher os valores dos grupos dominantes, isto é, ao disseminar a cultura universal, a escola estaria valorizando um tipo de cultura em detrimento de um leque de possibilidades de outras culturas. A escola exerce, portanto, no processo social, a

reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Assim, os conteúdos escolares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores, e dos interesses das classes dominantes. O aproveitamento desse conhecimento escolar geraria a posse desse *capital cultural*.

“Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de arbitrariedade cultural.”

(Bourdieu, 1996: 29)

Esse capital cultural acumulado por aqueles que Bourdieu (1996) chamou de privilegiados seria a base do discurso do poder. A escola se colocaria como um espaço gerador de mobilidade social, pois seria por ser o local de produção e reprodução da cultura. A cultura que transitaria nesse espaço atenderia a uma demanda do poder, uma vez que, como abordado anteriormente, as propostas de educação seriam orientadas pelas políticas públicas vigentes em cada época.

Como parte significativa desse capital cultural seria constituído por um acervo de bens culturais, esse acervo ficou, fica e ficará guardado em lugares bastante específicos: as bibliotecas.

Silva (1999) propõe que uma das maneiras de desvelar e questionar esse capital cultural acumulado seja por meio do uso das bibliotecas:

“A imposição de um arbitrário cultural (Bourdieu & Passeron, 1975) aos alunos, por meio de conteúdos, práticas, textos, etc., é uma das dimensões mais evidentes do autoritarismo escolar. O contato freqüente com a biblioteca escolar representa, para o educando, a possibilidade de se apropriar de um conhecimento que possibilite desvelar e questionar esse arbítrio, embora o acervo disponível na biblioteca também seja, de certa forma, parte daquele arbitrário cultural. De qualquer modo, há sempre lugar para a alternativa, para a controvérsia e para a diferença nos meandros de uma biblioteca, seja ela escolar ou não.”

(Silva, 1999: 74 e 75)

A biblioteca estaria presente dentre os espaços existentes nesse processo de preservação e de difusão da cultura nas sociedades. Muitas já possuíam e outras ainda possuem, o que a sociedade convencionou chamar de “verdadeiros tesouros da humanidade”. É o caso dos Gabinetes Reais que datam da época joanina (Schapochnik, (2005: 229-43).

São identificáveis diferentes modelos de biblioteca ao longo da história: desde as particulares, as técnicas, as religiosas, as escolares, até o que denominamos os centros de cultura.

Para compreender essas diferentes concepções, é importante estudar as especificidades de cada um dos modelos e os momentos da nossa sociedade, portanto, deve-se fazer uma análise particular, pois, como vimos, são muitos os fatores que influenciam a história da leitura, dos homens e das diferentes bibliotecas.

Dentre os diferentes modelos conhecidos de biblioteca, pode-se afirmar que um deles, a biblioteca escolar, teve seu papel construído em nossa sociedade em consonância com as diferentes escolas e com as políticas implementadas na educação, considerando-se também o contexto histórico e social.

Ao ler autores como, Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995), Guglielmo Cavallo e Roger Chartier (1998), que buscam reconstituir a história da educação no Brasil, sobretudo aqueles que desenvolvem suas pesquisas dentro do mesmo paradigma teórico que o deste trabalho, é possível delinear relações de intersecção entre as demandas e necessidades das diferentes sociedades e os modelos de biblioteca escolar que eram apresentados como referência de um espaço pedagógico na escola, nos mais diferentes momentos da história da educação do Brasil e de países como a França.

Momentos de destaque na trajetória da biblioteca escolar no Brasil

Buscando conhecer as origens e a trajetória da biblioteca escolar no Brasil, fomos pesquisar na História da Educação do Brasil, uma vez que são poucas as obras até hoje publicadas que tratam de maneira específica o tema¹².

Como, de todo modo, não era nossa finalidade reconstituir a história da biblioteca no Brasil¹³, limitamo-nos a identificar experiências de sucesso das bibliotecas escolares, as quais descreveremos com o objetivo de, ao longo dos registros e dos trabalhos ligados à história da educação, extrair exemplos de momentos em que ela apareceu com destaque nas escolas. Seguiremos com a estratégia de relacionar essas experiências ao longo de uma linha do tempo, visão diacrônica, para que seja passível

¹² “... se resgatarmos a história das bibliotecas no Brasil, veremos que, de um modo geral, elas demoram a surgir, sendo que, no período colonial, não existiam bibliotecas públicas de qualquer natureza. O conhecimento e os livros, como na Idade Média, restringiam-se aos conventos, onde o seu uso também era restrito.” Silva (1997: 171)

¹³ Inclusive pesquisamos na única biblioteca especializada sobre o assunto, durante a participação do III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica, realizado pela Faculdade de Ciência da Comunicação da Universidade Federal de Minas Gerais.

tentar estabelecer relação com as políticas públicas vigentes naquele momento de nossa história e outras esferas de poder. Tentaremos também encontrar conexões - na medida em que as fontes consultadas contenham dados sobre o assunto - com a formação dos professores, no que tange ao trabalho com a leitura e a biblioteca escolar.

Uma das poucas obras que retratam particularmente o período do Brasil Colonial é o livro de Rubens Borba de Moraes¹⁴, *Livros e Bibliotecas no Brasil Colonial*.

Segundo esse autor, a formação das primeiras bibliotecas escolares deu-se com a chegada dos primeiros religiosos ao Brasil, tendo sido os colégios de São Vicente e Salvador os primeiros a possuírem biblioteca e sendo a constituição do acervo basicamente voltada para a catequese. Como os livros eram escassos no Brasil, antes da vinda da Família Real, devido à proibição de instalar tipografias, as bibliotecas dos colégios jesuítas provavelmente representaram o primeiro grande passo para a construção de uma memória da sociedade brasileira. Milanesi (1998: 52) afirma: “os livros e as bibliotecas eram instrumentos que os incansáveis jesuítas usavam para reproduzir a sua verdade de salvação eterna e de exploração terrena”.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, houve o desmanche da rede de ensino jesuítico e, por conseqüência, o desmantelamento de suas bibliotecas. Segundo Milanesi (1998), muitos dos livros dos acervos dessas bibliotecas foram roubados ou desviados.

Para Lajolo & Zilberman (1996), o estabelecimento da Corte portuguesa no Brasil provocou mudanças, pois foi após sua instalação, na capital Rio de Janeiro, que a sociedade começou a apresentar alguns dos traços necessários para a formação de uma sociedade leitora, com a presença também de elementos indispensáveis à produção e à circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas.

Outro momento importante nesse cenário foi a transformação, por parte do governo, do antigo *Seminário de São Joaquim* no *Imperial Colégio de Pedro II*, inaugurado em 25/08/1838, no Rio de Janeiro, visto que introduziu no Brasil o ensino laico e seriado. Era o único colégio que preparava e dava acesso aos poucos cursos de ensino superior existentes naquele período. Atendia a um público discente seletivo, de classe social privilegiada, que futuramente poderia vir a constituir a elite da sociedade. Sua estrutura era diferenciada, pois contava com um corpo docente composto por

¹⁴ Moraes relata no livro “História da Companhia de Jesus no Brasil” que a maior biblioteca escolar existente naquele período teria sido a do Colégio de Salvador, cujo acervo atingiria o número de 15.000 volumes. Nessa biblioteca trabalhavam bons bibliotecários, inclusive um deles, o Padre Antônio da Costa, foi quem organizou o primeiro catálogo de livros que se tem conhecimento no Brasil. (Moraes, 1979)

intelectuais de notoriedade da época como Joaquim Manuel de Macedo, Domingos José Gonçalves de Magalhães, entre outros escritores de renome.

Dada a escassez de material referente à história das bibliotecas escolares, como citado anteriormente, para que fosse possível compilar esses momentos de destaque, foi necessário apelar para outras fontes de pesquisa, como sugerido inclusive pelos professores da pós-graduação da área de História da Faculdade de Educação, a quem recorri para orientação.

Os relatos e as memórias de viajantes foi uma das opções propostas. Esses gêneros foram base das pesquisas desenvolvidas em especial na pós-graduação de algumas universidades brasileiras¹⁵ que estudaram o cotidiano no Brasil durante a Colônia e o Império a partir do estabelecimento da corte de D. João VI, no Rio de Janeiro. Houve, naquele momento, uma troca entre duas culturas diferentes, homens e mulheres viajavam e permaneciam temporadas mais breves, outras mais longas, sendo esses gêneros uma forma de contar ao mundo o que não era tão conhecido nos outros continentes.

Nesses documentos, observamos que os estabelecimentos de ensino, como eram denominados naquele período, foram objeto de descrição dos viajantes estrangeiros, o que torna possível ter uma idéia de como eram os espaços escolares, havendo inclusive apontamentos sobre as bibliotecas e seu funcionamento.

Pode-se dar como exemplo o que se lê no relato do pastor metodista Daniel Kidder:

“O estabelecimento de ensino que mais interesse tem despertado na capital do país é o Colégio D. Pedro II, fundado em fins de 1837. Destina-se a proporcionar perfeita instrução secundária e corresponde, no seu plano geral, aos liceus existentes em diversas províncias, conquanto em matéria de recursos e no amparo que conta, talvez leve vantagem sobre todos os outros”.

(Kidder, 1980: 76)

As instalações do colégio foram pontos de observação, sendo um dos itens citados a biblioteca:

“O que se chama um colégio não é, como entre nós, uma universidade, é antes uma casa de ensino secundário freqüentada por jovens de 12 a 18 anos. (...) Depois de visitarmos várias classes demos uma volta pelo resto do estabelecimento. A ordem e a perfeita limpeza que reinam em tudo, até na cozinha, onde o bronze e o estranho brilham de fazer inveja a mais de uma

¹⁵ Pesquisas desenvolvidas pelo GEBE – Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar.” **O Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar**, sediado na Escola de Ciência da Informação da UFMG integra pesquisadores e estudantes em torno de atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas especialmente a questões sobre a função educativa da biblioteca, procurando uma melhor compreensão do potencial dessa instituição como espaço de ação pedagógica”.

(site: http://www.eci.ufmg.br/gebe/index.php?P%E1gina_Principal:O_GEBE)

dona de casa, dão testemunho da excelência da direção. Depois que essa instituição passou as mãos do Dr. Pacheco, ele muito contribuiu para lhe imprimir o seu cunho atual. Enriqueceu a biblioteca, acresceu o laboratório”
(Kidder *apud* Agassiz & Agassiz, 1964: 437-8)

Em 1831, o viajante Kidder passa por São Paulo e relata sua visita à primeira biblioteca pública da cidade, que funcionava no Convento de São Francisco¹⁶:

“A biblioteca da escola, contendo 7 mil volumes, compõe-se das coleções, originalmente pertencentes aos franciscanos, uma parte das quais foi doada pelo bispo da Madeira (...) Não eram muitos os livros de direito e belas-artes (...)”

(Kidder, 1980: 211)

Ainda no período Imperial, há, segundo Hilsdorf (2001), momentos que parecem determinantes para a história das bibliotecas escolares no país, se buscarmos compreendê-los à luz das políticas daquela época. Destacando-se a relação entre o governo da província e a igreja católica: Lucas Monteiro de Barros, 1º Presidente da província, cria a primeira biblioteca pública para os estudantes e, ali, os bispos de São Paulo, na época, Frei Manuel da Ressurreição e Mateus de Abreu Pereira (1774 a 1824), reuniram “um acervo antiescolástico e antijesuítico”¹⁷. Essas obras serviam, pois para a formação do clero paulista, uma vez que essa biblioteca e seu acervo eram utilizados por estudantes e mestres. Esse mesmo presidente compra o acervo de D. Mateus, por ocasião de sua morte, acrescenta-o à Biblioteca dos Franciscanos, formando assim o que se chamou na ocasião Biblioteca Nacional, em 1828. Esse acervo é o núcleo inicial da futura biblioteca da Academia de Direito. Não foi possível identificar como era essa utilização, nem a maneira pela qual Hilsdorf (2001) apóia-se para afirmar quem as freqüentava, mas vê-se por meio de seus escritos que há uma relação entre duas importantes esferas de poder envolvendo governo – igreja – escola - biblioteca.

Os últimos vinte anos do império foram marcados por muitas mudanças, principalmente nas cidades cujo crescimento foi fruto do desenvolvimento urbano. É o caso de grandes cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e outras¹⁸.

A partir da República é que a sociedade começa a ter mais oportunidade de conviver com novas concepções sobre a vida e mesmo sobre sua cidadania. Com as idéias republicanas, também a esfera da educação se está contaminada por novos ares.

¹⁶ Biblioteca incorporada pela Academia de Direito, em 1827.

¹⁷ A reforma de Pombal influencia esse momento decisivamente na política pública, por exemplo, com a instauração da censura, entre outras medidas.

¹⁸ O avanço da modernização nesses principais centros urbanos graças à implementação do transporte coletivo, das ferrovias, da iluminação, da imprensa gerou a migração de pessoas do meio rural para as cidades.

O ideal dos republicanos para a educação era a laicização e a gratuidade do ensino público, a difusão do ensino primário, a liberdade de ensino. Por sua vez, a passagem de um modelo escravocrata para uma sociedade de trabalho livre colabora para a mudança dos hábitos sociais.

Com o enriquecimento econômico e cultural da cidade de São Paulo, por exemplo, um cenário diferente podia ser observado em função da multiplicação do número de casas de espetáculos, teatros, jornais e bibliotecas:

“Após 1870, multiplicaram-se as bibliotecas da cidade. Somaram-se às existentes: da Faculdade de Direito, da Biblioteca Popular da Sociedade Germânica, a Biblioteca do Estado, criada em 1895/96 (com livros comprados em grande parte da Europa e reunindo cerca de 60 mil volumes). Em 1886, criavam-se a biblioteca do Mackenzie College e da Escola Politécnica.”

(Marcílio, 2005: 114)

A Constituição de 1824, em seu Art. 179 proclamava a "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos", delegando às Províncias sua administração. A falta de recursos das Províncias foi um dos impedimentos para a implementação dessa lei, segundo Lajolo & Ziberman (1996). É o caso, por exemplo, da Província de São Paulo, que durante todo o período imperial não possuiu nenhum prédio escolar público, segundo relatório do inspetor geral da Instrução Pública em 1858:

“Muito afeta o ensino a ausência de local apropriado. A Província não possui prédios precisos, nem receita elevada que lhe seja dado manda-los construir. (...) Alugavam-se casas para servirem às aulas de primeiras letras e ao mesmo tempo de residência do mestre-escola”

(Marcílio, 2005: 61)

As condições da grande maioria das casas onde eram ministradas aulas de primeiras letras eram sofríveis, muitas vezes reduzidas às necessidades de uma família e não para atender às dos alunos. Nessas condições de trabalho, impossível pensar na existência de bibliotecas escolares na instrução primária, somente bibliotecas pessoais dos mestres, quando estes as possuíssem¹⁹. Um suporte de leitura bastante empregado

¹⁹ As bibliotecas dos mestres continuaram a ser comentadas com admiração mais de um século depois pelos aprendizes, como se pode perceber pelas palavras do crítico e professor de teoria literária Davi Arrigucci Jr.: “Fiz os estudos secundários em São João da Boa Vista, na década de 50. Lá tive bons professores de línguas, que era o que eu gostava de estudar. (...) Em São João tinha uma biblioteca excelente, de um intelectual importante, que foi aliás um dos grandes professores do Antonio Candido, o dr. Joaquim José de Oliveira Neto (...) Pois bem, o dr. Joaquim tinha uma biblioteca impressionante, de livros franceses, de história, de assuntos gerais, enfim, mas sobretudo de literatura. Uma biblioteca muito bem escolhida, que ele tinha trazido em parte da Europa e que usei muito. Fiquei muito amigo dos filhos dele... Então comecei a ler muito cedo, li muita literatura e muita filosofia e, com isso, formei uma base em literatura francesa, brasileira e portuguesa.” (Arrigucci, 1999: 342).

eram essas bibliotecas e os documentos pessoais dos professores e quando possível dos alunos (certidões, declarações, testamentos, entre outros).

Sobre a formação de professores, neste mesmo período, Marcílio (2005) destaca que havia tal preocupação, pois as escolas que formavam professores em muitos lugares eram constituídas somente por escolas religiosas, cujos docentes, em sua maioria, eram também sacerdotes e acumulavam, entre seus afazeres, a tarefa de serem mestres para muitas crianças, mas ainda estava distante de atender a todas. Quem dispunha de recursos, preferia contratar preceptores para a educação de seus filhos.

Os governos começaram, cada um segundo suas prioridades, a investir mais em educação. Houve, por conseqüência da própria demanda da sociedade, uma maior valorização da escola, pois a instituição é vista como uma das maneiras de ascensão social. Essa situação, conseqüentemente, acarretou um aumento na demanda por professores, porém a disponibilidade desses profissionais era insuficiente, revelando-se uma carência que iria se repetir ainda em diferentes épocas da história da educação do país.

Surtem, nesse contexto, as Escolas Normais. Os dados revelam um aumento no número de escolas voltadas para a formação de professores, conseqüentemente, políticas de investimento na educação no Brasil. A primeira Escola Normal foi estabelecida em Niterói, no Rio de Janeiro. Em São Paulo, a primeira Escola Normal foi criada em 1846, com um único professor; as matrículas abriam a cada dois anos (tempo do curso), tendo sido fechada em 1867. Na descrição desse espaço feita por Marcílio (2005: 205), não se verifica a existência de biblioteca. A Província ficou sem escola normal até 1874.

Os anos de 1870 até 1930 são conhecidos na história da educação brasileira como fecundos, segundo a mesma autora, a qual cita como exemplo o dado que mostra o crescimento no estado de São Paulo do número de escolas em todos os níveis, mas aponta principalmente os maiores números para as escolas de educação infantil e para os cursos normais. Outro fato apontado em sua pesquisa foi a instituição nesse período dos “Grupos Escolares” (Lei 169 de 7 de setembro de 1893). Os planos do governo republicano apontavam para uma visão de educação que possibilitasse a criação de escolas e orientasse a formação dos professores. Pode-se destacar que um dos objetivos idealizados foi a possibilidade de desenvolvimento das crianças em iguais condições para todos. Isso não quer dizer que as escolas de professor único tenham desaparecido, elas coexistiram e aos poucos foram perdendo terreno.

Os Grupos Escolares logo se tornam a referência para a educação no Brasil, segundo Marcílio (2005): um modelo que incorporava num só imóvel as escolas menores que havia em um bairro. Distribuíam os alunos em classes seriadas, seguiam uma proposta de padronização do ensino, novos métodos, enfim, uma nova cultura escolar se estabelecia. Além das salas de aula, os Grupos Escolares possuíam espaços especializados como ginásio para esportes, sala dos professores, bibliotecas.

A mesma lei que cria os Grupos Escolares determina a instituição da Escola Modelo, cujo objetivo era a prática dos alunos do 3º ano da escola normal e assim servir de referência para o futuro trabalho das normalistas nos Grupos Escolares. A mais importante dessas instituições foi a Escola Modelo Caetano de Campos, em São Paulo.

Iniciativas de capacitação dos docentes também foram previstas: os professores dos Grupos Escolares deveriam, segundo seu Regimento Interno, freqüentar pelo menos uma vez por semana aulas nas escolas-modelo. O objetivo era preparar melhor o professor para suas tarefas e capacitá-lo para as novas pedagogias que surgiam.

Com a seriação implementada nos Grupos Escolares, os conhecimentos estipulados para serem ensinados nas escolas primárias também foram fragmentados em cinco séries.

Estabeleceu-se para cada série um livro para aprender a ler e outro de leitura voltado para formação da virtude e moral. Essa iniciativa promoveu uma demanda de livros escolares e, por conseqüência, as editoras passam a produzi-los, fonte geradora de grande renda na época. As pesquisas realizadas por Bittencourt (1989) sobre a produção didática e programas de ensino das escolas paulistas nas primeiras décadas do século XX apontam a valorização do texto literário, sendo o livro-base do estudante do secundário a *Antologia Nacional*.

Razzini (2000) aponta a trajetória da disciplina de Português através da recuperação do programa de ensino aplicado no Colégio Pedro II também na mesma direção: a adoção de um livro de texto literário cujas coletâneas atendam aos objetivos do ensino da língua:

“A leitura literária nas aulas de Português procurava, portanto, oferecer "bons modelos" vernáculos e morais para a "boa" aquisição da língua, além é claro, de oferecer a seus leitores uma certa formação literária, mas sem priorizá-la.”
(Razzini, 2000: 241)

O método intuitivo era a grande inovação na época no campo da pedagogia de ensino. “Lição de Coisas” de Pestalozzi tomou força no Brasil com a tradução de Rui

Barbosa da obra de Norman Allison Calkins, *Primary object lessons*, em 1886. Na Europa da metade do século XIX, foi um método muito difundido, por exemplo. Em 1890, em São Paulo, a reforma da Escola Normal instaura o método oficialmente na instrução pública, sendo a Escola Modelo Caetano de Campos o principal centro de irradiação.

O método enfatiza a necessidade de considerar os sentidos como um dos fatores de desenvolvimento da criança. Explicar uma dificuldade de cada vez, atribuindo um objetivo de cada vez. Buscava-se criar as condições para a aprendizagem e uma preocupação em buscar inclusive alternativas de recursos materiais. Para a prática desse modelo de ensino inovador, uma série de recursos era necessária: compassos, abecedários, bibliotecas, entre outros. Houve muita resistência por parte do professorado para a incorporação das novas práticas de ensino, principalmente quando, em 1894, foram regulamentados exames oficiais de avaliação dos alunos. Era consenso da época: só os “bons alunos passavam”.

Nesse mesmo ano, em 2 de agosto, é inaugurado o novo prédio da Escola Normal da capital de São Paulo. Nesse imóvel foram concebidos, além de salas de aula, espaços especiais, sendo um dos mais destacados o da biblioteca cujo acervo contava com 7 mil obras catalogadas. Foram adquiridos, para compor esse acervo, 500 volumes da tradução de Rui Barbosa da obra de Norman Calkins, “Primeiras lições de coisas”.²⁰

Lourenço Filho, um dos principais educadores liberais da história da educação brasileira, cuja formação se deu na Escola Normal de Piratininga, em 1914, e, em 1917, na Escola Normal da Praça de República, exerceu bastante influência nas decisões políticas tomadas e pelos cargos que exerceu nos anos de 1960. Juntamente com seus principais contemporâneos, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho implantou a pedagogia escolanovista. É dele a afirmação: “uma escola sem biblioteca é instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular,

²⁰ Segundo Marcílio (2005: 216):

“Na década de 1880, entraram na Escola Normal professores positivistas ortodoxos como Antonio da Silva Jardim, Cipriano José de Carvalho e Godofredo José Furtado, modificando o padrão de formação do professor primário”. Em 1913, apareceu o movimento renovador da escola. “Oscar Thompson, com José Ribeiro Escobar, abalavam a escola tradicional, tendo este último feito conhecer a orientação de Kerschensteinr e outras, da escola nova, então ignorada”.

coordenar e organizar a leitura, será por seu lado, instrumento vago e incerto” (Lourenço Filho, 1944).

O destaque dado para os inovadores procedimentos da escola aproxima o escolanovismo à biblioteca, segundo relato de uma professora colhido por Diana Vidal (2000: 11):

“Nós tínhamos aula de biblioteca. Era obrigatório. Tínhamos aula de pesquisa de biblioteca, pelo menos uma hora por semana. Cada vez mais era uma matéria, que nós tínhamos que fazer pesquisa. Ou então, íamos quando não tínhamos aula... Depois, à medida que o número de alunos do Instituto de Formação foi aumentando, eles começaram a não empurrar mais os alunos para a biblioteca como foi a primeira turma. Porque nós fomos praticamente uma turma de experiência do que eles chamavam de Escola Nova: preparo do professor para a Escola Nova.”

Esse trecho do relato da professora Helena Silva de Oliveira sobre seus estudos no Instituto de Educação do Rio de Janeiro apresentado por Vidal (2000), *Uma biblioteca escolar: práticas de formação docente no Rio de Janeiro 1927-1935*, aponta uma mudança na prática de formação dos professores, orientada pelos princípios determinados pela administração de Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935) na Instrução Pública do Distrito Federal. Uma das orientações dessas administrações previa promover a constituição de bibliotecas nos Institutos especializadas para auxiliar a formação de professores. A partir de 1928, cada escola do Rio de Janeiro obrigatoriamente deveria possuir duas bibliotecas: uma para os alunos e outra para os professores. Pode-se interpretar essa iniciativa também como uma ação favorável à formação dos professores, indicando a valorização desse espaço.

Para atuar nesse espaço eram nomeados professores, segundo Vidal (2000) criando-se o cargo de bibliotecário (Decreto nº2940, de 29/11/28, artigo 224), cujas atribuições eram:

“cuidar da conservação dos livros, organizar o catálogo e revê-lo anualmente, de acordo com os processos mais modernos, apresentar mensalmente ao diretor um quadro do movimento da biblioteca, manter o asseio na biblioteca e atender os professores, alunos e demais pessoas a quem for franqueada a consulta a livros sob sua guarda”.

(Vidal, 2000: 14)

Vidal (2000), ao analisar os registros das escriturações do movimento da biblioteca de 1925 a 1938, percebe ser possível estabelecer uma relação entre o sistema de ensino e os dados de consultas e retiradas, observando-se uma influência direta entre as práticas dos professores em suas aulas e o movimento dos livros na biblioteca. Um exemplo dessa realidade era que os alunos preparavam seminários sobre temas

propostos em aulas e para essa preparação eram previstas atividades de pesquisa na biblioteca.

A obrigatoriedade de um acervo adequado à formação dos professores foi assunto na carta de Lourenço Filho para Anísio Teixeira:

“para as tarefas privativas de cada um, temos recolhido material abundante e excelente bibliografia (o livreiro Barnes tem-nos vendido livros em excelentes condições e, por isso, tenho insistido em carta anterior a V. e Mário de Brito, quanto à possibilidade de remessa de parte da verba da Biblioteca do Instituto, para a compra de livros)”.

(Vidal, 2000: 25)

Até 1932, a compra de acervo não era prática corrente, quadro que se altera a partir de 1933, inclusive com a compra do primeiro acervo voltado para a criança (literatura infantil). Boa parte desse novo acervo veio dos Estados Unidos e eram privilegiadas as áreas do currículo para a formação (administração escolar, disciplina, filosofia, psicologia). Mesmo com essas aquisições ainda havia a carência de muitos livros.

A partir de 1934, houve uma mudança no perfil leitor dos alunos do Instituto, pois até essa data, segundo os registros analisados por Vidal (2000), a maior demanda versava sobre livros de pesquisa e leitura indicados pelos professores das disciplinas; a partir de então os livros de literatura começaram a ser bastante procurados (Joaquim M. de Macedo, José de Alencar, Olavo Bilac eram os mais requisitados). A análise desses registros mostra que a biblioteca constituía um elemento importante tanto para as práticas escolares quanto para as leituras pessoais.

Tais registros apontam para uma expansão da prática de leitura nesse momento. Além das atividades escolares de leitura, soma-se ainda a cultura instaurada na sociedade da época, inclusive colaborando com o crescimento do mercado editorial no Rio de Janeiro.

“As livrarias, para corresponder à lei da procura, expunham em suas vitrinas e balcões mais centrais as últimas novidades recebidas. Decroly, Ferrière, Clarapède, Piaget, Pierón, Kerschnsteiner, Kilpatrick, Dewey, Gates chegavam até os professores no original ou em versão nacional ou espanhola. *Introdução a Escola Nova*, teses *A B C*, de Lourenço Filho; *Escola Progressiva*, *Em marcha para a Democracia* de Anísio Teixeira; *Para novos fins*, *Novos Meios*, de Fernando Azevedo, foram *os best-sellers*, do momento. Não havia professor, que não os possuísse, não procurasse, em suas páginas, informações para suas dúvidas, e sugestões e recursos técnicos para o seu trabalho.”

(Vidal, 2000: 31)

De fato, Zilberman (1997), ao analisar o período da revolução de 1930, comenta que com a regularização do ensino primário e secundário, uma nova matéria foi

introduzida nos programas do curso fundamental do ensino secundário: Português, cuja meta era habilitar o estudante a exprimir-se corretamente e despertar o gosto pela leitura. Há estudos que apontam o momento em que são criadas as disciplinas escolares como uma inovação que refletirá em todos os demais domínios da educação ²¹. Marcílio (2005), ao pesquisar a historiografia do ensino primário de 1930 a 1990, no município de São Paulo, elenca fatos e dados que indicam importantes mudanças na escola, dos quais alguns são: o crescimento do número de escolas públicas e particulares e de suas respectivas rede de alunos; a busca de parceiros que ajudem a ampliar o número de vagas²²; curso de alfabetização para os militares (estamos em plena Segunda Guerra Mundial); a obrigatoriedade para todos, exceto para os filhos de indigentes, que não estão obrigados. Uma pergunta é: essa isenção não seria uma forma de exclusão social?

A construção de novos prédios que abrigariam os grupos escolares, mas que ainda seriam insuficientes para a demanda; redução do período para 3 horas diárias para promover uma rotatividade de alunos²³; superlotação das salas foram algumas das mudanças ocorridas também nessa política.

Há exemplos como o do governo municipal de São Paulo que conseguia atender em 1932 somente a 58% das crianças no ensino primário, e ainda muitas crianças tinham freqüência irregular nas aulas. Essas mudanças talvez sejam as principais responsáveis pelo alto índice de reprovação dos alunos (média 50% na primeira série – maior dentre as quatro séries). O fracasso do sistema nesse período de 1930 preocupava o governo. Várias estratégias foram utilizadas para amenizar essa situação, principalmente: a criação de curso de aperfeiçoamento; a edição da Revista de Educação e o Boletim, distribuídos gratuitamente aos professores da rede; reuniões mensais e aulas mensais de “reciclagem”; implantação da aula de educação física e da merenda como atrativos para que as crianças permanecessem na escola. Destaca-se que dentre as mudanças anteriormente citadas uma preocupação com a formação dos professores por diferentes maneiras.

²¹ Chervel (1990) aponta que os livros de leitura sofreram alterações, pois precisariam adequar-se à maneira como os conteúdos de ensino eram organizados. Com a constituição das disciplinas escolares, os livros de texto passaram a conter conteúdos mais especializados e menos variados.

²² Decreto 7.268, de 27/07/1935, autoriza o secretário de educação a instalar, junto às indústrias, escolas primárias destinadas aos filhos dos operários, desde que houvesse um núcleo de criança (filhas de operários e em idade escolar) e a empresa oferecesse gratuitamente instalações necessárias e as mantivesse em asseio e higiene. As professoras eram de preferência filhas de operários. O regime poderia ser masculino, feminino ou misto e seguiria o mesmo regime das escolas isoladas. (Marcílio, 2005: 253)

²³ Em 1936, havia 62 grupos escolares estaduais dos 83 existentes que trabalhavam sob o regime de 3h/dia, objetivando atender 3 turnos. Essa triste realidade permaneceu até meados dos anos 1960. (Marcílio, 2005:256)

Marcílio (2005: 156) afirma:

“A partir de 1930, aumentou-se o número de bibliotecas escolares. Em 1938, havia 155 estabelecimentos primários da capital com biblioteca para um número de estabelecimentos primários de cerca de 600. Apenas um em cada quatro estabelecimentos possuía biblioteca”

Em 1932, ao substituir Fernando Azevedo no cargo de chefe da Instrução Pública do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira inaugura a Biblioteca Pedagógica Central, cujo objetivo era emprestar livros aos estudantes e professores da rede municipal de ensino a fim de aprimorá-los cultural e profissionalmente.

O governo Getúlio Vargas adota uma política de distribuição de livros às escolas, através do Instituto Nacional do Livro, criado pelo Decreto-Lei n.º 93 de 21/12/1937. A colaboração desse instituto foi o aumento da produção de livros para as escolas, pois participou como co-editor de inúmeras obras. O INL funcionou até 1990, quando foi substituído pelo Departamento Nacional do Livro, integrando-se à diretoria da Biblioteca Nacional.

Outro fato relevante quanto ao tocante às questões de acesso aos livros, ocorreu em 1937, quando a censura se institui mais uma vez e é promovida a retirada de 6.000 livros do acervo das bibliotecas escolares no Rio de Janeiro e do Instituto de Educação, pois são julgados como “livros subversivos”. Uma pesquisa poderia ser proposta no sentido de coletar dados sobre quais eram os critérios para selecionar os ditos “livros subversivos” e promover o expurgo de parte do acervo. Segundo Vidal (1995: 143):

“O rigor ao combate das ideologias subversivas dirigiu a ofensiva contra o livro. Em 1939, o secretário geral da educação, José Pio Borges de Castro, realizou o expurgo de 6.000 volumes das bibliotecas escolares (cariocas).”

Importante apontar no cenário internacional o fim da Segunda grande guerra e a ação de órgãos como a ONU, que em 1959 aprova a “Declaração Universal de Direitos da Criança”, tornando-se as crianças o foco de muitas ações nos países signatários. Esse documento acabaria por nortear as políticas públicas voltadas para a educação, uma vez que dá às crianças “o direito de receber educação gratuita até o ensino primário”²⁴.

A revitalização das bibliotecas públicas e escolares assume papel fundamental no processo democrático que ocorre com a deposição do governo Vargas, reacendendo-se o ideal da luta pela educação popular e pela cultura.

²⁴ Artigo 7 da “Declaração Universal dos Direitos das Crianças” (ONU, 1959) recomenda : “A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la, em condições de iguais oportunidades, a desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade”.

Entretanto, com a volta da ditadura, em 1964, toda expectativa de uma popularização da cultura e dos livros não se realiza. O foco da educação passa a ser uma formação mais tecnicista cujo objetivo era preparar o indivíduo para exercer suas funções produtivas na sociedade. A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), órgão subordinado ao Ministério da Educação e Cultura, assume papel determinante na política de promoção do livro e da leitura, pois coordena a execução do Programa Nacional do Livro Didático, cuja finalidade maior é adquirir livros e distribuir para as bibliotecas escolares e universitárias. Concomitantemente, instaura-se no país o maior processo repressor de sua história, todos os livros, periódicos, enfim, todo o acervo das bibliotecas deveria passar pelo crivo da “censura” governamental.²⁵

Essa rigidez impôs padrões igualmente severos à biblioteca, cujo regulamento passou a ser composto por normas que tornariam o espaço mais frio, burocrático, sem vida, estático, tornando-se um elemento isolado dentro da escola e, muitas vezes, chegou a ser fechado.

A educação até os anos 1990 atinge índices de exclusão escolar bastante preocupantes e os governos adotam medidas para combatê-los. Os governadores eleitos colocavam em prática suas políticas educacionais, cada estado aplicando seu programa de governo. Como salientado anteriormente, não é nosso foco analisar as políticas de todos os estados, por isso, seguindo o objetivo, manteremos nossa atenção no estado de São Paulo.

Parece que repetindo um modelo dos anos 30, a proposta de modernização das escolas acaba alterando sua concepção. São instituídas as *escolas-padrão* em São Paulo, que são centros de convivência. A carga horária foi ampliada para 5 horas e o ano letivo para 200 dias. Os professores trabalhavam sob o regime de dedicação exclusiva e receberam aumento de 30% no salário. Um aporte de equipamentos e livros é providenciado: um milhão de livros distribuídos para as bibliotecas e compra de aparelhos de vídeo e televisão. Segundo Kátia Abud, professora da Faculdade de Educação da USP, o projeto da *escola-padrão* foi o que melhor respondeu à questão da qualidade de ensino na escola pública paulista, entretanto com a descontinuidade das políticas públicas, o governo seguinte não deu prosseguimento ao projeto.

²⁵ Decreto 1070 de 06/01/1971, assinado pelo Ministro da Justiça, Alfredo Buzaid, determina que “a divulgação, leitura e acesso a livros e periódicos (nacionais e internacionais) em todos os níveis de ensino e em todas as bibliotecas ficariam subordinados à verificação prévia da Polícia Federal a quem caberia analisar a existência de matéria ofensiva à moral e aos bons costumes.”

Nessa mesma época, em 1987, foi criada a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, para ser o órgão executor da política da Secretaria Estadual da Educação. Ela coloca em prática as ações do governo do Estado para o setor educacional, visando sempre ao crescimento e ao aprimoramento da nossa rede de ensino público estadual.”

As políticas atuais de leitura e biblioteca escolar desenvolvidas pelo governo do Estado de São Paulo

Poderíamos elencar vários exemplos de escolas públicas estaduais que conseguiram desenvolver propostas bastante efetivas no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho de leitura com os alunos e a integração com a biblioteca escolar. Há inclusive exemplos em outras instâncias, como em escolas municipais²⁶ e federais que desenvolvem com excelência suas propostas de leitura.

Macedo (2005), fazendo um levantamento nas legislações aplicadas à educação mais recentemente, últimos 30 anos, e analisando as políticas públicas que se relacionam direta ou indiretamente com a biblioteca escolar, apresenta uma retrospectiva de leis no âmbito do governo do estado de São Paulo que favorecem a constituição desse espaço na escola. Entretanto, a mesma autora afirma que é bastante difícil coletar essas informações, pois não se encontra nenhum tipo de acervo pertinente às legislações que envolvam as bibliotecas:

“O grande problema é obter informações sobre a vigência e a aplicação de tais atos legislativos!”

(Macedo, 2005:.214)

A autora cita alguns decretos desse período recente, que datam, por exemplo, de 1975, assinados pelo Governador Laudo Natel, que estabelecem a função do bibliotecário na estrutura das escolas de 1º e 2º graus do estado de São Paulo. Mas foi somente em 1986, onze anos depois do decreto de 1975, que o Governador Franco Montoro, Lei 5.301, de 16 de setembro, dispõe sobre a obrigatoriedade de lugar adequado para a biblioteca nos prédios das escolas estaduais, prevendo-a inclusive nos projetos das novas escolas e obras para os imóveis já existentes.

²⁶ Projeto REBI- Município de São Bernardo do Campo, Escola Municipal Roberto Mange, CEU – Município de São Paulo.

Não dispomos de dados sobre o número de escolas públicas estaduais que possuem biblioteca no estado de São Paulo, muito menos sobre as condições daquelas que estão em funcionamento.

Nas escolas estaduais de São Paulo, no Ciclo II do Ensino Fundamental, sob o escopo da Secretaria de Estado da Educação, o governo implementou, em 2005, o Programa Hora da Leitura, por meio da Resolução SE 16, de 01 de março de 2005²⁷. As escolas estaduais deverão oferecer em sua grade de Enriquecimento Curricular, uma aula de 50 minutos, cujo objetivo será:

“Artigo 3º. O projeto de leitura visa enfatizar a leitura de textos representativos dos diferentes gêneros textuais, conferindo tratamento sistematizado a estratégias e atividades, capazes de estimular e orientar o aluno.”²⁸

O desenvolvimento da competência leitora dos alunos do ciclo II do Ensino Fundamental é a principal meta desse programa.

Estão aptos, segundo ainda a mesma Resolução 16, para ministrar esse programa preferencialmente os professores de língua portuguesa, mas também os de história, filosofia, matemática, desde que estejam envolvidos com a questão do fomento da leitura, poderão atuar. A capacitação dos profissionais envolvidos será promovida pela Secretaria de Educação, por meio do Programa *Tecendo leituras*.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por meio de suas orientações propõe uma organização para o trabalho pedagógico dos professores, inclusive com conteúdos e seqüências didáticas para cada série:

“8 – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O professor poderá trabalhar durante quinze dias, ou um mês, com diferentes gêneros no Ciclo II do Ensino Fundamental, ou seja, propor para a 5ª série uma seqüência didática com Músicas, para a 6ª série com Notícias ou Tiras, para a 7ª série com a Propaganda, para a 8ª série com os Contos. “Terminada a seqüência, inverter o trabalho nas diferentes séries.”

Importante destacar que as orientações dadas pela CENP-SEE estão em consonância com as orientações do Ministério da Educação, conforme citação no documento: “... agrupamentos de acordo com PCN de Língua Portuguesa - Terceiro e Quarto Ciclos - MEC, 1998.”

A secretaria, como medida para complementar esse trabalho, comprometeu-se a enviar livros de literatura “módulos de ficção” para as escolas EF II. Essa foi a única observação relativa ao acervo. Em todos os materiais lidos sobre o programa *Hora da Leitura*, não encontramos nenhuma referência ou orientação quanto à biblioteca escolar

²⁷ Anexo

e o uso de seu acervo. Esse é um ponto que mereceria maior atenção, pois demonstra falta de integração da biblioteca nos trabalhos de leitura na escola. Valeria também como sugestão de futura pesquisa verificar em que medida essa mudança no currículo atingiu os objetivos previstos.

Vimos que foi possível relacionar fatos como as decisões do poder público em todas as esferas (nacional, estadual e municipal) atingem diretamente a qualidade e a continuidade das políticas educacionais e, assim, a história das bibliotecas escolares é permeada por ciclos de desenvolvimento e de estagnação que resultaram na situação que vivemos atualmente. Entretanto, como temos destacado em relação à biblioteca, a legislação, normas e propostas oficiais esbarram na limitação quando da transposição dessas propostas para a prática escolar. Isso pôde ser notado por ocasião da leitura feita dos relatórios de observação e regência dos alunos de licenciatura lidos antes da pesquisa realizada em 2005 (relatórios de 2004), nos quais sobressai, com pequenas variações, a constatação dos estagiários de que eram poucas as atividades de leitura promovidas em sala de aula e bem menos escassas as de leitura literária, e ainda praticamente inexistentes as atividades na biblioteca.

A partir desse contato com os relatórios de estágio dos alunos da licenciatura, foi possível construir novos instrumentos para coletar dados e informações junto às escolas públicas do Estado de São Paulo por meio mais uma vez dos alunos da licenciatura em Letras.

CAPÍTULO 3

Análise dos Dados Coletados

Perfil da amostra

No mês de maio, em decorrência de sugestões recebidas por ocasião do exame de qualificação, os questionários e as orientações quanto à observação da biblioteca foram propostos aos alunos de três turmas da licenciatura de 2006. Esses alunos da licenciatura da disciplina de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa I (disciplina obrigatória do currículo do curso de licenciatura da FEUSP) foram os agentes aplicadores dos instrumentos planejados junto aos professores com os quais estagiaram.

A professora da disciplina solicitou a seus estagiários colaboração no preenchimento dos questionários, concedendo a cada aluno duas horas no cômputo das horas de estágio para cada um dos instrumentos (questionário respondido pelo professor e informe sobre a biblioteca, que deveria ser construído pelo próprio estagiário e incorporado ao relatório de observação).

No primeiro semestre de 2006, quando a coleta de dados foi realizada, 155 alunos estavam matriculados nas 3 turmas que a Professora Neide Luzia de Rezende (orientadora do presente trabalho de pesquisa) ministrou. Desse total de matriculados, 117 freqüentaram o curso, sendo 4 deles professores da rede estadual inseridos no regime de *aluno especial*²⁹. Portanto, em princípio³⁰, 113 alunos realizaram o estágio nas modalidades propostas pela professora da disciplina³¹ e seriam virtualmente portadores de nosso instrumento de coleta de dados (questionários); também seus relatórios de observação decorrentes do estágio comporiam nosso conjunto de documentos-fonte.

²⁹ As disciplinas de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa oferecem, segundo disposição de seu regente, um certo número de vagas destinadas aos professores da Rede Estadual.

³⁰ Dizemos “em princípio”, pois, segundo a professora Neide, pode ocorrer que alguns dos relatórios e fichas de estágio sejam fraudados, nem sempre sendo possível identificar a fraude. Segundo ela, no primeiro semestre, cerca de 4 relatórios apresentavam sinais visíveis de fraude.

³¹ Sendo as principais modalidades: estágio tradicional (60 horas por semestre de observação e regência em escola pública); combinação de estágio tradicional e estágio em escola particular (sendo aceitas apenas as escolas particulares que possuem um trabalho voltado para a formação do professor, como, por exemplo, Colégio Nossa Senhora das Graças, Escola da Vila, Vera Cruz etc.); ONGs (por meio de convênios); minicursos realizados na USP-Butantã e USP-Leste.

O prazo de entrega dos relatórios de estágio era o mês de junho de 2006. Foi recebido um total de 96 relatórios, divididos segundo o quadro abaixo:

Rede Estadual de São Paulo	66 relatórios
Rede Municipal de São Paulo	14 relatórios
Escola de Aplicação da FE-USP	6 relatórios
Rede Particular	6 relatórios
ONG e cursinhos comunitários	4 relatórios

Portanto, houve um total de 80 estágios realizados na rede pública e 16 em outras modalidades, o que significa que 17 alunos não entregaram seus relatórios.³² Nossa expectativa, quanto à escola na qual o estágio se realizaria, era que envolvesse a rede pública de ensino (estadual e municipal, preferencialmente, por orientação da professora da disciplina, mas sabíamos que é comum a realização de estágios na rede particular, sendo necessária a anuência da professora, nesse caso).

Junto com os 96 relatórios, foram devolvidos 20 questionários preenchidos (20% do total) e 11 relatórios de observação da biblioteca (pouco mais de 10% do total), assim distribuídos:

Modalidade do estágio	Nº de questionários recebidos	Nº de relatórios de observação da biblioteca recebidos
Rede Estadual	15 questionários	9 relatórios entregues ³³
Rede Municipal	1 questionário	0 relatório
Escola de Aplicação da FE-USP	1 questionário	1 relatório
Rede Particular	3 questionários	1 relatório
TOTAL	20 questionários	11 relatórios

Esse número está abaixo da expectativa de retorno que geralmente se tem em relação a esse tipo de pesquisa, que estatisticamente seria em torno de 30%, segundo explicitou a professora Dra. Marli André³⁴. Acreditamos ser por si só um fato que

³² Segundo a professora, alguns preferiram deixar para entregar o relatório no prazo da recuperação e outros não conseguiram realizar o estágio, sendo portanto reprovados na disciplina. Outros ainda não conseguiram realizar o estágio, sendo também reprovados na disciplina.

³³ Dos 9 relatórios entregues, temos 8 Escolas Estaduais observadas, pois 2 estagiários realizam o referido relatório na mesma escola (EE João Gordo).

³⁴ Professora aposentada pela USP, atualmente no quadro de professores da PUC-SP, autora de livro de referência sobre pesquisa empírica. Esteve na USP em 28 de agosto de 2006, a convite da professora

merece algumas considerações ou indagações: por que razão houve essa pouca resposta? O que levou os alunos a não observarem as orientações recebidas? Será que os professores não se dispuseram a participar? Quais são condições de estágios nas escolas?

É necessário, para uma melhor compreensão desses dados, apresentar alguns apontamentos colhidos ao longo desse trabalho:

a) em maio, mês no qual realizamos o encontro com cada uma das três turmas, alguns alunos informaram já terem realizado seu estágio, sendo que outros manifestavam preocupação em relação à reciprocidade demonstrada pela escola para o bom desenvolvimento dos estágios, principalmente, nas escolas da rede pública de ensino;

b) nas conversas com a orientadora deste trabalho sobre os estágios realizados pelos alunos e recuperando as informações nos relatórios de estágio, revelou-se um cenário bastante difícil, no que diz respeito às condições de realização dos estágios³⁵.

Entretanto, levando-se em conta as peculiaridades do estágio na licenciatura, também podem ser levantadas algumas outras hipóteses: rejeição ao instrumento de coleta de dados aplicado; não monitoramento e controle sobre os momentos de entrega, de preenchimento e de devolução do instrumento; desinteresse frente ao assunto tratado.

Um dado chamou a atenção nessa amostra de questionários: do total devolvido, 75% (15 questionários) foram respondidos por professores da Rede Estadual de Ensino.

Embora a amostra seja pequena, ela é significativa, pois todos os questionários puderam ser aproveitados e trouxeram informações atuais de como vêm sendo

Neide Rezende para discutir a respeito do assunto com os pós-graduandos da área de Linguagem e Educação.

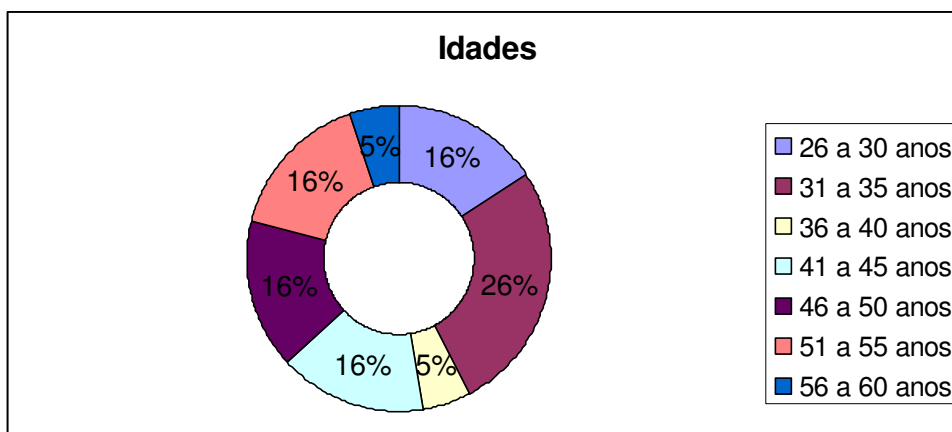
³⁵ Vários fatores se apresentam como impeditivos para a realização de um estágio adequado, segundo se pode apreender dos relatórios dos licenciandos. Por parte da escola: 1) há muito demanda de estágio, sobretudo dos cursos de licenciatura das entidades privadas, o que implica um número grande de estagiários em sala de determinadas disciplinas; 2) os professores, diretores e demais profissionais da escola não vêem razão na presença do aluno, uma vez que não crêem ter a aprender (e nem a ensinar) dada a inoperância e o desencanto que vivenciam na escola pública; 3) os profissionais da educação vêem nos estagiários na maior parte das vezes um desinteresse em relação a um conhecimento efetivo e mais a necessidade de cumprir uma obrigação acadêmica; 4) os professores na sua grande maioria rejeitam a idéia de regência, argumentando quase sempre que estão com o programa atrasado; 5) o professor sente-se vigiado e às vezes inseguro, principalmente quando o estagiário é da universidade pública e ele for formado por instituição particular (o que é o mais comum). Por sua vez, a professora os licenciandos demonstram decepção com relação ao estágio "tradicional", realizado na escola pública. Pontos comuns em seus relatórios e relatos mostram que: sentem-se mal recebidos e inoportunos; não encontram condições de fazer regência (uma vez que a regência é entendida apenas como ministrar conteúdo); a estrutura escolar não favorece a atuação do estagiário, que tem de "atravessar" o curso do professor oficial, seja com a mesma matéria (o que não representa avanço), seja com inovações (que ficarão isoladas no contexto); não vêem relação mais orgânica entre as aulas na Faculdade de Educação e o estágio, pois com turmas de 60 alunos (em geral, duas por semestre) o professor da licenciatura não tem condição de acompanhamento.

desenvolvidas, no âmbito das escolas estaduais, as ações pedagógicas relacionadas à biblioteca escolar e ao trabalho do professor de Língua Portuguesa nos níveis do Ensino Fundamental e Médio.

O recebimento de apenas 1 relatório de estágio realizado na rede municipal poderia ser previsto, uma vez que a habilitação do curso de Letras se dá para atuação nos níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo a maior parte das escolas da prefeitura voltada para o Fundamental I.

Perfil dos professores

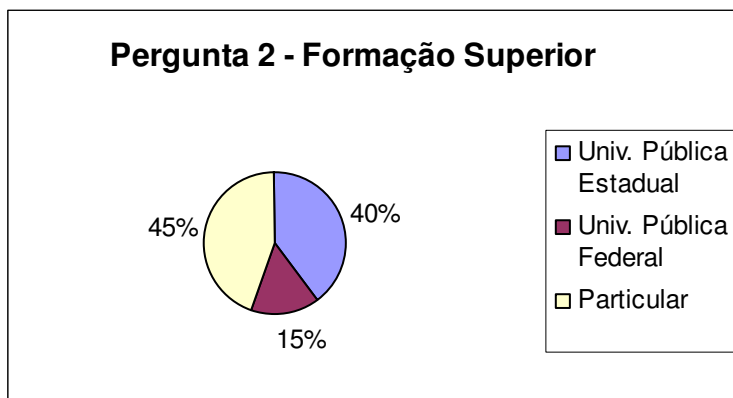
Conforme pode ser observado nas tabelas referentes à pergunta 1, os professores que responderam aos questionários têm idades bastante variadas: na faixa de 31 a 35 anos (26%), a maior porcentagem, e outras quatro faixas tiveram o mesmo índice de 16% - 26 a 30 anos, 41 a 45, 46 a 50 e 51 a 55. Esses dados revelam que, apesar de pequena, é uma amostra que abrange diferentes momentos de formação dos professores, dado que se confirma ao verificarmos as porcentagens equilibradas da resposta 3 (tempo de formação do professor).



Formação dos professores

A formação superior desses professores mostra que 45% são oriundos de institutos particulares, 40% das universidades públicas estaduais (USP, UNESP e UNICAMP) e 15% das Universidades Federais. A leitura desses dados revela que a maior parte dos professores sujeitos dessa pesquisa é formada pela rede de

universidades públicas do país. Em números, são 55% da amostra com que estamos trabalhando.



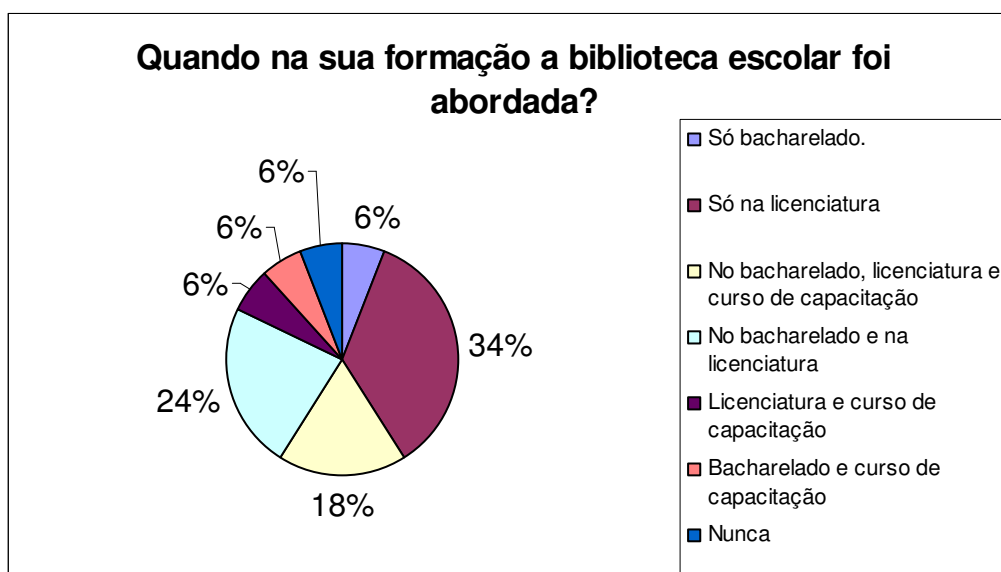
Por meio da pergunta nº. 2 do questionário, nosso objetivo era identificar em que momento da formação do professor o tema biblioteca escolar foi abordado, sendo o curso de licenciatura o que alcançou maior índice: 82% . Esse dado precisa ser interpretado com algumas reservas, uma vez que o currículo das Universidades, sejam essas públicas ou privadas, não segue a mesma estrutura, mas acreditamos que esse dado não deve ser desconsiderado, pois ele revela que as universidades em seu currículo de licenciatura abordam o tema biblioteca escolar.

Aproximadamente 1/4 dos entrevistados teve esse acesso em cursos de capacitação.

Somente um professor que respondeu ao questionário apontou que nunca havia tido a oportunidade de estudar o assunto. Vale ressaltar ainda que ao analisar especificamente esse questionário, foi observado que o referido professor cursou sua formação inicial em Universidade Federal.³⁶

Podemos delinear um perfil do momento no qual o professor teve contato com o tema em sua formação profissional:

³⁶ Pelo perfil da pergunta formulada, a resposta que é possível obter somente fornece informações mais genéricas.



Uma proposta para futura pesquisa seria averiguar mais profundamente esse quadro de formação: qual disciplina ou quais disciplinas se ocuparam de tal formação, de que maneira o tema foi explorado, com quais objetivos, entre outras questões. Acreditamos ser necessário aprofundar essas temáticas, pois poderíamos ter uma visão de como o currículo das universidades trabalha essa proposta de formação.

Os estudos sobre formação e profissão docente apontam para a compreensão da prática pedagógica dos professores.

Nas últimas três décadas, novas perspectivas para o estudo da docência consideram que o professor constrói seu percurso profissional a partir da mobilização de seus saberes e de suas experiências provenientes da formação pessoal e profissional. As relações do professor com a docência antecedem mesmo o exercício profissional, ou seja, mesmo antes de se tornar um profissional na área, ao longo de sua história de vida pessoal, o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores que compõem a sua personalidade e que são mobilizados ao praticar a profissão.

Segundo Nóvoa (1995), o professor passou, a partir dessa nova abordagem, a ser o foco dos estudos, buscando-se não separar mais o eu profissional do eu pessoal, pois se considera que o modo de vida pessoal e sua história acabam também interferindo no universo profissional.

Com base nessa concepção, optamos, na elaboração de nosso questionário, por inserir questões relativas ao resgate, mesmo que não aprofundado, da trajetória de cada professor no que tange a sua vida estudantil e ao uso da biblioteca escolar.

Perguntamos em que momento de sua vida estudantil o professor recordava ter sido usuário de biblioteca. Todos lembravam dessa trajetória, sendo que 7% responderam que não havia bibliotecas nas escolas onde estudaram. A maioria (32%) afirmou ter utilizado biblioteca no ensino médio, período em que os alunos, pelo grau de autonomia que adquiriram com a idade, são menos dependentes da mediação do professor se se comparar com os demais estágios da vida escolar.

Era previsível um índice baixo de uso na Educação Infantil, pois somente nas últimas duas décadas, houve uma valorização dessa etapa do ensino e, pela faixa de idade dos professores entrevistados, é possível imaginar que nem todos tiveram acesso à educação infantil.

Leitura

80% dos professores de língua portuguesa ao responderem à pergunta nº. 6 (pergunta se os professores conhecem a proposta pedagógica da escola onde lecionam e se ela contempla o tema: leitura) indicam ter conhecimento da proposta pedagógica de sua escola e sabem que dela faz parte o tema *leitura*. Isso pode ser um indicador de que as escolas estão tratando esse assunto também em seus documentos oficiais, indícios de que há uma preocupação das escolas em torno do tema. A leitura do projeto político-pedagógico da escola pode esclarecer para o professor qual é o perfil, a organização, as metas da instituição de ensino, uma vez que nele estão contidos os desejos, as expectativas, os compromissos da comunidade.³⁷

Como afirmou a então Secretária do Ensino Fundamental na 2ª gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, Iara Prado, por ocasião de sua participação no Seminário “PNBE: o direito de ler literatura”, atividade paralela do 4º Salão do Livro para Crianças e Jovens, que se realizou nos dias 25 e 26 de novembro de 2002, na Cinemateca do Museu de Arte Moderna (MAM), na cidade do Rio de Janeiro, nos governos das duas últimas décadas e principalmente entre 1995 a 1998, o MEC procurou trabalhar prioritariamente com a definição de currículos. Construir um currículo que fosse um parâmetro e envolvesse uma proposta pedagógica: os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), material cuja maior crítica foi estar “acima” da compreensão dos professores. Esse currículo construído representaria para os professores uma meta a

³⁷ A partir da LBD de 20/12/96, os professores puderam começar a participar da elaboração do projeto político-pedagógico.

ser atingida. Não tinha caráter obrigatório, era uma norma flexível, era feito para “dialogar” com os currículos já existentes. A respeito da 5ª série, o alto índice de repetência poderia estar relacionado não só com o fato de o aluno estar saindo de um modelo no qual há um professor polivalente e ingressando em outro no qual passava a figurar vários professores, mas também com novas exigências de aquisição de leitura. A partir dessa série inicial do ensino fundamental II, seria pré-requisito haver um leitor e um escritor que saiba fazer o uso social da leitura e da escrita.

A tarefa do segundo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso foi, nesse cenário, implementar programas de capacitação para os professores como os Parâmetros em Ação cujo objetivo era a implementação do currículo delineado nos PCN.

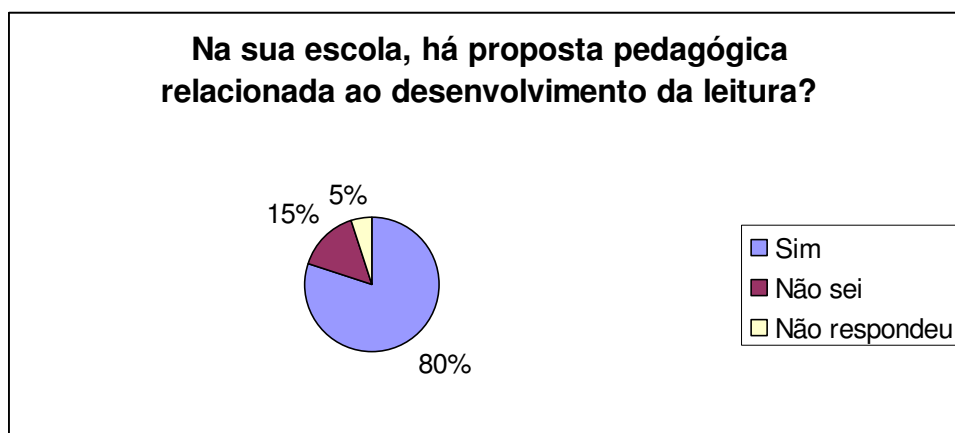
A meta inicial era atingir 10% de todo o professorado, em todos os Estados. Numa situação de cursos, o programa se tornaria conhecido e se tornaria uma referência. A grande surpresa foi, em um trabalho por adesão, contar ao fim do governo com 3.500 municípios envolvidos. A proposta se dava com a assinatura de um convênio de cooperação técnica na qual a SEF fornecia o material e os municípios, com o recurso do FUNDEF, investia no que mais fosse preciso.

Nesse programa de formação e desenvolvimento profissional continuado (oferecido às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação) foram trabalhadas questões de escrita e leitura. Foi possível por meio de um diagnóstico, segundo a secretária, detectar uma situação delicada: os professores não estavam preparados para enfrentar o ensino da língua escrita.

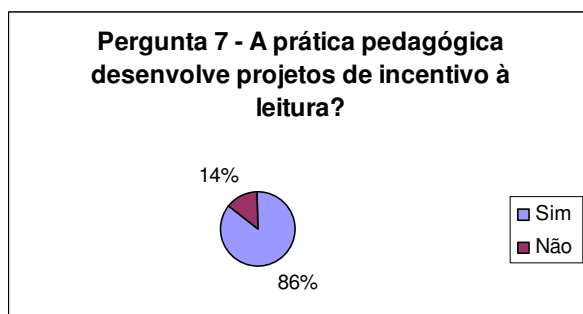
Foi proposto pela secretaria, graças a esse contato com a realidade, um programa voltado à didática e assim surgiram algumas ações de formação de professores, como o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e também um processo de incremento, por parte de programas das secretarias de educação de alguns estados e municípios, nas quais a questão da biblioteca escolar e o incentivo à leitura foram abordados. A preocupação começava a aumentar em relação à utilização efetiva desse espaço. Mas ao analisar esse quadro, o PNBE decidiu que a melhor opção seria entregar o livro à criança, para que ela pudesse levá-lo para casa. Os alunos de 4ª e 5ª séries começaram a receber coleções do programa “Literatura em minha Casa”. Foram 30 títulos em seis coleções. Havia com essa tentativa a intenção de incentivar a leitura da literatura dentro do núcleo familiar. Entretanto, ocorreu uma alteração, uma mudança

no destino do livro dentro da escola; em vez de o livro ter como destino as bibliotecas das escolas, os alunos receberiam os livros e os levariam para suas residências. O que motivou essa estratégia, segundo a secretária, é que muitas vezes os livros, apesar de cumpridas todas as etapas previstas, garantindo a chegada dos livros à escola, esses não eram entregues aos destinatários finais, os alunos. Os livros ficam guardados na própria biblioteca da escola ou, até mesmo, às vezes, na sala do próprio diretor ou dos professores - o que comprova a chegada do livro na escola, mas deixa claro que há problemas quanto à utilização desse material.

As propostas pedagógicas atuais das escolas onde os estagiários realizaram seus estágios incorporam o trabalho de leitura pelo que apresenta o quadro abaixo. Isso poderia ser interpretado como uma possível resposta às políticas públicas de incentivo à leitura vigentes.



Se associarmos esses números aos apurados na pergunta nº7 (no quadro abaixo), a qual investiga a prática do professor, observamos que 86% dos professores integram, em seus planejamentos, projetos de leitura, o que vai ao encontro das políticas atuais.



Foi possível tomar contato com esses projetos através da leitura dos relatórios de observação da biblioteca da escola. Os estagiários puderam optar em seus estágios nas

escolas por realizar também o relatório e receber o número acordado de horas em seu programa de estágio obrigatório.

OS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

O instrumento “relatório de observação” ajuda a perceber como são desenvolvidos os trabalhos de leitura pelos professores e qual sua interação com a biblioteca escolar.

Dos onze relatórios de observação do trabalho da biblioteca escolar entregues, 9 são baseados em estágios realizados pelos alunos de licenciatura em escolas estaduais³⁸, um de escola particular e um da Escola de Aplicação da FEUSP. É importante destacar que uma das escolas estadual foi observada por dois estagiários diferentes.

A partir da leitura desses relatórios é possível delinear um retrato parcial do que está acontecendo nas escolas no que se refere ao trabalho dos professores de Língua Portuguesa e à participação da biblioteca como espaço de leitura.

Para a confecção desses relatórios, os alunos, na ocasião da realização de seus estágios com os professores da disciplina, deveriam seguir um roteiro³⁹ entregue durante encontro promovido pela professora orientadora desse trabalho, conforme descrito neste mesmo capítulo no item “Perfil da Amostra”.

É possível apontar que cada escola apresenta estratégias diferentes para o desenvolvimento das habilidades de leitura de seus alunos. Mas há de se destacar que em todos os relatórios aparece ao menos a preocupação em se desenvolver projetos de leitura. Nas escolas estaduais há ainda um fator determinante, uma vez que foi inserida na grade curricular da rede estadual de ensino 1 hora-aula semana, sob a denominação “*Hora da leitura*”⁴⁰.

A situação das bibliotecas escolares observadas é bastante heterogênea, aparecendo desde bibliotecas desativadas até relato de projetos de trabalho com viés interdisciplinar, planejados e desenvolvidos pelos professores de Língua Portuguesa junto com o responsável pela biblioteca escolar, bem como relatos de trabalhos que com esforço são realizados apesar da gama de problemas enfrentados pelos professores.

³⁸ Para efeito do número de escolas estaduais observadas, será utilizado como dado referente ao número total de escolas estaduais que participam da amostra referente aos relatórios de observação de biblioteca: 8 escolas, lembrando-se de que 2 estagiários realizaram seus estágios na mesma escola.

³⁹ Roteiro para observação da biblioteca escolar durante o período de estágio. Anexo

⁴⁰ Resolução SE 16, de 1-3-2005 - Dispõe sobre aulas complementares de enriquecimento curricular na rede estadual de ensino, em anexo.

Nossa proposta seria destacar alguns trechos dos relatos a fim de apontar algumas semelhanças e diferenças encontradas na prática do trabalho de leitura e buscar atualizar a visão sobre esses aspectos anteriormente citados como a interação do trabalho de leitura desenvolvido pelos professores e a biblioteca da escola, por exemplo:

Seguindo a ordem do roteiro de observação entregue aos estagiários, os principais pontos destacados são:

- Reivindicações por parte dos professores quanto ao espaço destinado à biblioteca escolar, principalmente no que se refere ao tamanho e à adequação (divisão com um laboratório, local adaptado: corredor que virou biblioteca, entre outros);
- O mobiliário não é próprio para o espaço (estantes improvisadas, mesas e cadeiras inapropriadas);
- Falta ou pouca quantidade de computadores;
- Acervo insuficiente em algumas e desatualizado em outras, por exemplo: somente 4 das 8 das bibliotecas observadas, isto é, 50% , possuem assinatura de jornais e revistas;
- Horário de funcionamento: não há uma padronização quanto ao horário de abertura desse espaço. Cada escola, segundo sua possibilidade, fixa os horários. Há casos em que os alunos do período noturno não têm a oportunidade de usar esse espaço;
- Falta de profissional especializado para a função: somente 1 escola possui como responsável uma bibliotecária formada. As demais 7 bibliotecas, 87,5%, são professores adaptados que atuam nesse espaço (o que representa melhor a realidade dos profissionais responsáveis pelo funcionamento da biblioteca escolar).

Como se pode observar, os problemas que atingem a biblioteca escolar são variados, fazendo-se necessário um maior detalhamento e ampliação do quadro de sujeitos analisados por ocasião de um futuro, para que se possa compreender com maior profundidade a situação desses espaços.

São sete relatórios das escolas estaduais de um total de oito que confirmam o recebimento de acervo proveniente dos planos governamentais, o que sugere ser essa

questão do recebimento uma ação adequadamente encaminhada pelos órgãos oficiais responsáveis. A pergunta que se pode formular é: será que se ocupar somente de fornecer acervo é uma ação suficiente para promover a leitura na escola? Não se nega a importância do acervo para a dinamização dos trabalhos de leitura na escola, mas só isso não tem se mostrado suficiente para o bom funcionamento da biblioteca. Justamente a crítica tecida aos planos governamentais é que eles estão excessivamente atrelados às questões que envolvem a compra e a entrega do acervo⁴¹.

Mesmo com todo esse programa do PNBE, cuja ênfase está na compra e distribuição de livros às escolas públicas que se inscrevem, os professores demonstraram aos estagiários sua preocupação quanto a esse quesito. Fato comprovado na pergunta aberta do questionário na qual buscava identificar o modelo idealizado de biblioteca escolar (a melhor biblioteca escolar para eles) - cognominado de “Biblioteca Nota 10”. Das oito escolas estaduais, 50% dos professores apontaram seus desejos quanto às questões relativas ao acervo.

A constatação que surge a partir desse retrato atualizado é que, ainda, por mais que esteja em pauta o tema, há muito o que se debater e propor para interferimos na realidade e colocar em prática o que os documentos orientadores nacionais indicam.

“La BCD est un agent de pénétration des écrits sociaux et un moyen de déscolariser le livre et la lecture à l'école “.

(VIOLET, 1986 : 28)

Partindo das leituras de documentos oficiais como os relatórios do Banco Mundial, das pesquisas (PISA) promovidas por organismos internacionais como o OCDE-UNESCO, e dos estudos recentes sobre práticas culturais e educação, é possível afirmar que o conceito de biblioteca escolar vem se transformando ao longo do tempo, levando-a a adquirir vários significados e conceitos, acompanhando, muitas vezes, as transformações da própria escola.

Atualmente, o conceito mais aceito – e que orienta a maior parte dos projetos, os quais têm como palavras-chave biblioteca escolar e leitura, dos países cujo desempenho de seus alunos no quesito competência leitura é alto – vai ao encontro das propostas do Manifesto UNESCO/IFLA para biblioteca escolar⁴².

⁴¹ O Brasil, segundo o relatório “Retratos da Leitura no Brasil”, é o país que mais investe em compra de livros.

⁴² O Manifesto foi preparado pelo IFLA e aprovado pela UNESCO em Conferência Geral em novembro de 1999. Tradução feita pela Profa. Dra. Neusa Dias de Macedo (ECA-USP)

Há, na bibliografia recente, trabalhos acadêmicos, principalmente, na área da didática e na linha de pesquisa em Educação em algumas universidades européias; privilegamos algumas publicações de trabalhos sobre esse tema baseados em estudos de campo desenvolvidos em escolas públicas na França e em Portugal.

O Manifesto sugere que esse espaço seja empregado como recurso básico do processo educativo, atribuindo papel de destaque em domínios tão importantes como:

- a aprendizagem da leitura;
- o domínio dessa competência;
- a criação e o desenvolvimento do prazer de ler;
- a capacidade de selecionar informação e ter uma visão crítica dos mais variados suportes que hoje são postos à disposição;
- o desenvolvimento de métodos de estudo e de investigação de maneira a desenvolver a autonomia do aluno;
- proporcionar um maior contato e um aprofundamento da cultura científica, tecnológica e artística.

Temos como referência as propostas de trabalho desenvolvidas por professores de Universidades que analisaram o caso de seus países nas suas pesquisas acadêmicas (mestrados e doutorados), como o trabalho desenvolvido pelo Professor Doutor Lino Moreira – titular do Instituto de Psicologia da Universidade de Braga, em Portugal.

Dos trabalhos publicados pela revista *Les actes de lecture* e pela Associação Francesa de Leitura há muitos que apresentam a questão da biblioteca escolar e da leitura na escola. Michel Violet, professor da Universidade de Créteil (Universidade de Paris XIII) é responsável por algumas publicações sobre a história das bibliotecas escolares como o Relatório “Le concept de BCD, Michel Violet, Dossier n° 3 des Actes de Lecture : les BCD”.

Conceito de Biblioteca Escolar

Existe um conceito de biblioteca escolar que orienta esses trabalhos?

O conceito de biblioteca escolar continua sendo objeto de estudos visando adequar essa instituição às necessidades da realidade educacional de nossos dias. Entretanto, pode-se apontar características comuns a esse espaço escolar.

É preciso destacar que aqueles que acompanham a trajetória da biblioteca escolar na história da educação brasileira percebem que há períodos mais ou menos favoráveis no decorrer desse caminho.

Atualmente, é como se a biblioteca estivesse sendo redescoberta pelas escolas, pelas editoras, pelos governos, pelos próprios bibliotecários e pela sociedade de um modo geral. Essa afirmação pode ser sustentada uma vez que a biblioteca escolar está sendo vista pelos documentos oficiais, por exemplo, como um instrumento de aprendizagem o qual a educação não poderia mais dispensar.

A biblioteca escolar se tornaria, então, mais um instrumento de ação pedagógica e deveria, para desenvolver esse papel, estar inserida na proposta político-pedagógica da escola.

Hoje em dia, o conceito de biblioteca está associado, não só aos livros, documentos, revistas... mas também aos sons – discos, cds, cassetes, vídeos, e às últimas novidades em tecnologia, computadores e DVDs.

“Os contributos que a biblioteca escolar podem fornecer, devem centrar-se nos interesses e objectivos desenvolvidos em coordenação com as actividades da escola, relacionados com:

- as exigências curriculares e não curriculares;
- as exigências do Sistema Educativo e as reformas que implementa;
- a preparação das crianças e dos jovens para a frequência das bibliotecas, durante a sua vida.”

(Silva, 2000: 20)

“Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções da nossa sociedade em relação à alfabetização – canalização da informação, as hierarquias do conhecimento e poder – como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso”

(Manguel, 1999: 85)

Em *Uma história da leitura*, Manguel afirma que, em toda sociedade letrada, aprender a ler resulta da passagem de um estado de dependência para a admissão em uma nova comunidade. A história do homem, segundo esse autor, se confunde com a história da leitura.

Mas foi somente na metade do século XV, que a escola humanista tornou o ensino da leitura uma atividade mais individual, de responsabilidade de cada ser. Essa mudança também ocorreu graças à maior disponibilidade de livros, com a criação da Imprensa. O ato de ler sai do âmbito de atividade pública (leitura em praça pública ou em voz alta, por exemplo) para começar a ser um ato individualizado (leitura silenciosa). O livro se adapta à nova necessidade do leitor. É o momento em que as

bibliotecas particulares começam a crescer. A posse de um livro significaria uma posição social, certa riqueza intelectual. Essas primeiras coleções particulares dos humanistas podem ser consideradas como o ponto de partida para o que se chamará de bibliotecas modernas.

As bibliotecas proliferaram umas atrás das outras, a dos Estes, em Ferrara, a de Federico da Montefeltro, em Urbino, a Laurenziana, dos Médici, em Florença, a biblioteca do Vaticano, fundada em 1450, pelo papa Nicolau V (um milhão de volumes impressos, dentre os quais 60 mil manuscritos).

No século XVIII, surgem as grandes bibliotecas nacionais. Na França, após a revolução, foi muito forte o movimento no sentido da organização de grandes bibliotecas nacionais abertas ao público. Um ótimo exemplo é a *Bibliothèque Nationale* em Paris, com base na antiga Biblioteca Real de França, fundada no século XIV.

Concebidas, na Antiguidade, como um espaço de conservação não só de materiais impressos, mas também de importantes objetos de arte, esse conceito foi se modificando ao longo dos tempos e se diversificando em variadas especialidades (públicas, particulares, técnicas, religiosas, escolares). Algumas evoluindo para o que se designa hoje: Centros de Cultura. Para cada uma delas, uma concepção diferente foi constituída.

Em países cuja escolaridade é de responsabilidade dos governos, nas escolas públicas, as bibliotecas escolares são concebidas segundo orientações publicadas pelo Ministério da Educação de cada país. Prevê-se que :

“As finalidades da biblioteca escolar derivam, antes de mais, de uma dupla circunstância: de serem 'biblioteca' e de serem 'escolares'.

(Silva, 2005: 90)

Um traço comum nas orientações, por se tratar de uma biblioteca bastante específica, é a proposição de que o trabalho seja desenvolvido por meio de projetos integrados: sala de aula e biblioteca escolar.

As propostas privilegiam a elaboração de um projeto de leitura para as escolas, buscando integrar os elementos da rede escolar e da comunidade.

“La BCD n'est plus un objet, un équipement porteur d'effets voulus et prévisibles, mais un projet. Quel projet? Il s'agit de faire de la BCD, intégrée au réseau des équipements extérieurs, l'instrument - la base logistique, a-t-on dit - d'une politique de lecture dans l'école et dans l'environnement de l'école...”

(Violet, 1986:34)

“Uma biblioteca escolar de qualidade será aquela que, sem descurar os pontos relativos às bibliotecas em geral, melhor conseguir responder às finalidades específicas que lhe são atribuídas.”

(Macedo, 2005: 66.)

No Brasil, em nossa história mais recente, em 1997, o Ministério da Educação Brasileiro publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo principal objetivo é oferecer ao professor um referencial "respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira".

Nesse documento, o texto é considerado como a primeira fonte da aprendizagem, sua presença na sala de aula, na escola e na sociedade é indispensável. A orientação é que o trabalho com textos não deve se restringir somente aos oferecidos nos livros didáticos. Deve-se incentivar as crianças ao aprendizado da escrita e da leitura através da oferta de muitos textos diversificados e autênticos. Esse objetivo pode ser alcançado com maior facilidade se houver uma biblioteca na escola, pois este, a priori, é um espaço privilegiado onde a oferta de textos é mais variada que em uma sala de aula.

Ao longo dos 10 volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a biblioteca escolar aparece citada no corpo do texto em capítulos diferentes. É considerada a primeira das condições favoráveis para a formação de bons leitores, conjuntamente com as atividades de leitura e acervo (PCN, v.2 p.58)⁴³.

Oficialmente, os principais orientadores para o trabalho do professor são os PCN, que propõem estratégias para a utilização das bibliotecas escolares mediante atividades como rodas de leitura, trabalhos com diferentes suportes, chegando até à proposta de formação e utilização de bibliotecas de classe.

Além dos Parâmetros Curriculares, os temas leitura e biblioteca escolar estão presentes em outros documentos oficiais de nosso país, como no recém-aprovado Programa Nacional de Fomento à Leitura do Ministério da Cultura (PNLL)⁴⁴.

A Professora da Faculdade de Comunicação da USP, Neusa Dias de Macedo, na última publicação que organizou, *Biblioteca Escolar Brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual*, constrói um diálogo entre importantes pesquisadores na

⁴³ No capítulo 4 serão abordados com mais profundidade as questões que desenvolvem as políticas públicas e os documentos oficiais e a biblioteca escolar.

⁴⁴ O Plano Nacional da Leitura e do Livro foi implementado no ano de 2006, pela Lei nº 10.753 – de 30/10/2003.

Nos anexos, encontrar-se-á a reprodução da referida lei.

área da biblioteconomia e da educação sobre o tema. A partir de suas memórias, consegue delinear um painel sincrônico e diacrônico em torno do desenvolvimento e da evolução da biblioteca escolar no país.

Seguindo os eixos do Manifesto do UNESCO/IFLA para biblioteca escolar, Macedo (2005) afirma que sua intenção com esse trabalho é “promover a reconstrução de significados sobre a biblioteca escolar, para representá-lo de modo adequado”. Na última parte desse livro, os pesquisadores resumem e articulam os principais pontos que possam representar alternativas e resoluções para os problemas que consideram os mais relevantes sobre o tema.

Com base nos parâmetros de desenvolvimento da criança proposto por Jean Piaget, Macedo (2005) estabelece um quadro-referencial de como a biblioteca poderia ser concebida para cada uma das faixas de crescimento, buscando sua adequada integração com a comunidade escolar e com a sociedade em que está inserida. Sua proposta é fazer com que a biblioteca escolar tenha seu espaço de trabalho garantido na comunidade escolar, podendo chegar a ser até uma miateca, ou seja, um centro de informação e tecnologia em busca da construção do conhecimento, dependendo da necessidade de seu usuário.

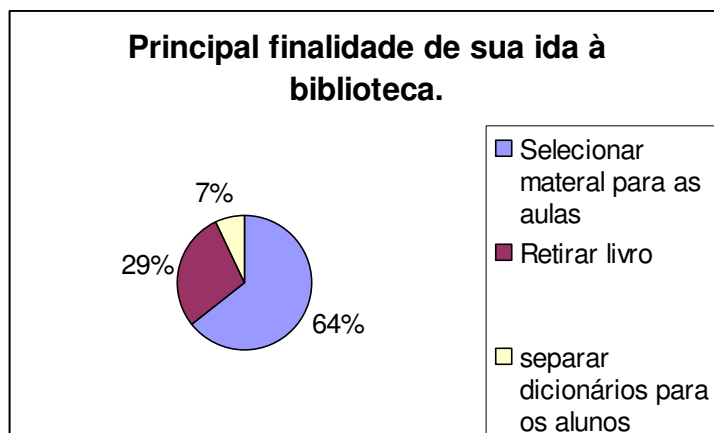
Vê-se a biblioteca escolar hoje como um grande centro informativo e multimídia que proporcionaria o acesso à informação e às idéias, além de desenvolver nos estudantes as competências necessárias para a aprendizagem contínua.

Nos dois países estudados, é esse o modelo mais ativo, indo até mais longe, pois as bibliotecas escolares da rede pública de ensino estão integradas a um programa de Rede de Bibliotecas Públicas e Universitárias.

No Brasil, o que é possível observar é que ainda não há uma uniformidade ou um padrão para as bibliotecas escolares. Existem experiências bem-sucedidas e outras nem tanto, chegando mesmo, infelizmente, a encontrar escolas que ainda não possuem esse espaço.

Por meio das outras perguntas formuladas em nosso questionário e também pelos relatórios de observação é possível estabelecer comparações entre as respostas às perguntas que buscavam identificar as concepções de biblioteca que os professores possuíam. É o caso da questão que visava compreender quais as finalidades que levam os professores à biblioteca escolar. Os dados coletados nos mostram que os professores ainda não usam ou concebem a utilização da biblioteca em sua potencialidade, pois a maioria dos professores (64%) vão a esse espaço com o objetivo de selecionar material

para suas aulas, outros 29% retiram livros. Outra leitura é que ainda a biblioteca escolar não tem sua potencialidade explorada na prática do professor como uma possibilidade para desenvolver projetos e planejar aulas de leitura na biblioteca, entre outras práticas que atinjam os objetivos almejados.



Silva (2002: 165):

“Uma biblioteca escolar de qualidade será aquela que, sem descuidar os pontos relativos às bibliotecas em geral, melhor conseguir responder às finalidades específicas que lhe são atribuídas.”

Segundo o mesmo autor, há duas vias para se alcançar uma biblioteca que busque a instituição de um modelo de qualidade nas bibliotecas escolares:

a) Uma delas será a opção por um modelo 'utópico', criado de raiz, segundo o nosso melhor sonho e aquilo em que, pela nossa experiência ou reflexão, mais acreditamos. Será um modelo aceitável como proposta desinteressada, não exequível hoje, mas que poderá servir de referência para bibliotecas no futuro.

b) Outra delas é um modelo de continuidade em relação ao que já existe, que podendo não ser otimizado, vai respondendo às necessidades, importando mais que tudo melhorá-lo continuamente.

A nossa opção recairá sobre esta última, dado que não faz sentido, com todos os custos que isso acarreta, fazer propostas que impliquem recomeçar tudo de novo. Temos bibliotecas, uma rede a funcionar, um apoio regulamentado por parte de bibliotecas municipais. Conhecemos as finalidades que importa perseguir. Temos consciência da realidade que nos envolve, e que se tem vindo a acentuar com razoável dinamismo.”

(Silva, 2002: 276)

No Brasil, buscar contribuir e dar sugestões, como é solicitado pelos organismos que desenvolvem as políticas públicas no âmbito da leitura (PNLL, PNLD), para que possamos ter uma continuidade nas ações e ser um trabalho suficientemente amplo para que cada biblioteca de nossas escolas – do litoral e do interior, do norte do centro e do

sul, das cidades das vilas e das aldeias, do meio urbano, semi-urbano e rural... – possa tirar proveito dele, integrando-se.

Para A. Bernillon & O. Cérutti (1990: 17) a biblioteca escolar é comparável a um ser vivo, pois precisa estar de boa saúde para poder desempenhar as funções para que foi criada.

Muitas soluções que foram consideradas satisfatórias em outros momentos talvez se adaptem à realidade atual, podendo abranger o essencial e até mesmo nem o atingir. Buscar alternativas, desenvolver e procurar aplicar estratégias diversificadas, quer em situações semelhantes, quer em situações diferentes, com o intuito de ultrapassarmos as dificuldades. Na sociedade que nos cerca, a velocidade imprime a rota pela busca do conhecimento. Mesmo que não concordemos com o modelo, necessariamente, após anos, o ser humano incorpora práticas e demandas do meio onde vive. Cada vez mais, ouvimos, lemos sobre a necessidade de nos manter atualizados, ou seja, a formação continuada em todas as áreas do conhecimento é uma realidade/necessidade.

O mundo não só apresenta uma grande imprevisibilidade, como também, cada vez mais, as certezas tornam-se incertas e vice-versa. A incerteza é uma constante. As posições profissionais que possuímos, os valores que defendemos, as políticas com que nos identificamos, os grupos sociais nos quais nos inserimos, as “economias” que nos regem, nada é estável, nem seguro. De um momento para o outro, tudo pode se alterar. Não podemos parar o movimento e fazer com que ele nos dê tempo para pensar melhor ou/e modificar as estruturas formadas ou em formação. A necessidade de avançar é maior do que a de parar para pensar. Por isso, a necessidade de avançar, o tempo para pensar e refletir nunca se dissociam, pois o avanço e a inovação exigem esses dois atos : pensar, refletir. Pensar para que sobressaiam os prós e os contras das estruturas que se procuram desenvolver.

Se há uns anos o conhecimento humano era considerado duradouro, com o evoluir da ciência, o desenvolvimento dos meios de comunicação, a generalização da informação podemos dizer que não existem garantias de que o que é hoje considerado conhecimento e saber se irá manter, ou se, muito em breve, ele será outra vez ultrapassado e transformado. Essa realidade tem profunda influência na educação. São realidades a que a escola de hoje não pode de modo algum ficar indiferente e a que tem de adaptar os currículos, as estratégias, as metodologias, a avaliação que vai fazendo do seu desempenho.

Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento de capacidades e competências não pode ser dissociado da aquisição de conhecimentos. O ser humano não adquire as competências de uma só vez. As crianças, desde cedo, não só adquirem conhecimentos, mas também começam a desenvolver habilidades e competências, principalmente no momento em que passam a ter contacto com a escola e com as atividades que lhes são exigidas. Não é um trabalho momentâneo, mas um evoluir exigido pela sociedade, que se movimenta de forma cada vez mais rápida e intensa.

Estudar possibilidades para que essas competências sejam desenvolvidas tem sido uma preocupação constante nas pesquisas em todos os âmbitos.

Nos últimos vinte anos, graças ao desenvolvimento de pesquisas associados às políticas que promovem projetos baseados em tais referências, já tivemos a oportunidade de observar muitas mudanças nas escolas, principalmente nos países em que essas dispõem de melhores condições políticas, sociais, financeiras, como citado anteriormente.

Acompanhando as pesquisas sobre o assunto, lendo legislação e artigos também, participando de eventos e congressos, verifica-se que muitos países estão incorporando, em sua política educacional, projetos específicos que visam desenvolver especialmente essas competências. As bibliotecas escolares têm sido um dos alvos nos quais os governos vêm centrando suas ações. Países como França, Portugal, na Europa, Estados Unidos, na América do Norte, Chile, na América do Sul, podem ser citados como exemplos onde a concepção de biblioteca e as políticas educacionais têm se modificado no campo educacional, tanto na perspectiva do trabalho com a leitura, quanto na busca de informações.

Na França, há não só uma política específica para as bibliotecas escolares, mas também formação para o professor e para o bibliotecário escolar (formação inicial e continuada). Em nosso país, é possível tratar a questão em nível nacional, quando abordamos as questões no âmbito da federação, mas muitos estudos têm sido feitos no nível regional (estadual e municipal) dado principalmente o número de variáveis existentes que influenciam direta e indiretamente o tema.

Nos congressos e encontros temáticos, é freqüente, no eixo das comunicações de pesquisa, relatos de experiência de professores no desenvolvimento de projetos de leitura e escrita que envolvem a biblioteca escolar.

Hoje é possível abordar como o desenvolvimento de projetos nas diferentes disciplinas pode ser um realidade nas escolas. Uma possibilidade para a escola é a

adaptação dos currículos, das estratégias, das metodologias, da avaliação, mas também passa, e de modo determinante, pela formação de professores. A formação inicial dos professores e a sua formação continuada terão, obrigatoriamente, de corresponder a essas necessidades do mundo atual.

Contudo é necessário colocar em pauta um sério dilema: a escola não pode nem ficar alheada do relativismo e da mobilidade dos saberes a que o mundo de hoje se encontra sujeito, nem deve ignorar que há conhecimentos e saberes instituídos que ainda hoje são considerados inteiramente válidos e que servirão de fundamento para a construção de outros saberes que, com base neles, serão futuramente construídos.

Além disso, as capacidades para aprender deverão ser focalizadas e desenvolvidas. Os projetos representam uma possibilidade para os alunos desenvolverem competências a fim de que, uma vez alterados os conhecimentos que hoje lhes são dados como certos, eles se sintam capazes para adaptar-se, aprender de novo, reaprender e integrar-se nos novos padrões de conhecimento instituídos.

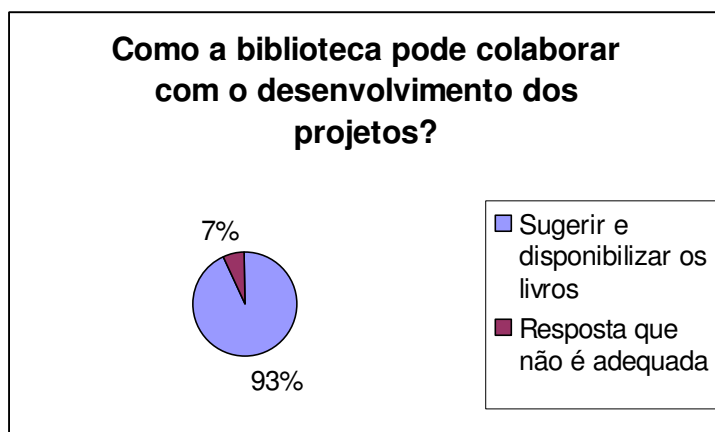
Ambas as realidades são importantes, por isso uma alternativa para que a escola possa atingir esse objetivo é a proposta de trabalhos interdisciplinares com o desenvolvimento de projetos em suas disciplinas e da biblioteca escolar como parte integrante do processo.

É sabido que, para o desenvolvimento do aluno, todas as formas de leitura e de escrita têm papel essencial. Mais do que dominar essas habilidades, o aluno teria de fazer uso para atender a determinadas exigências sociais e culturais da sociedade onde vive (PCN, 1997).

Transformar a biblioteca escolar, modificar sua concepção, propor um lugar de coordenação e desenvolvimento do espírito investigador e leitor nos alunos. A biblioteca escolar poderia ser um espaço de conhecimento, investigação, fundamentação, reflexão, estruturação de competências, de aperfeiçoamento de hábitos de trabalho, de exploração do espírito crítico, entre outros aspectos (Boutinet, 1996), mas por si não contribui para que o aluno a frequente, ou esteja motivado. A biblioteca escolar poderia ser vista como uma necessidade, mas não como *único* para o desenvolvimento global das crianças e jovens. A biblioteca escolar, aliada à proposta de desenvolvimento de projetos, seria instrumento de formação e desenvolvimento do espírito crítico e criativo dos alunos.

A proposta de adoção de “projetos” integrados com a biblioteca escolar pretende valorizar a criatividade e a possibilidade de um modo de intervir personalizado e visando desenvolver, dentre seus objetivos, as habilidades de leitura.

A proposta dessa pergunta a seguir era identificar qual para o professor seria a colaboração da biblioteca no desenvolvimento de projetos :



Quando indagado por sugestões de como a biblioteca poderia colaborar no desenvolvimento de seus projetos, 93% propõem ações no campo do acesso ao suporte livro. Esse dado corrobora nossa idéia de que o professor ainda pode não ter claro tantas outras potencialidades desse espaço no desenvolvimento das competências leitoras, por exemplo.

Dados esses que apontam para a idéia de que ainda assim não é possível afirmar que haja uma integração entre biblioteca e professor quando se observam as respostas que expõem o que a biblioteca escolar deveria ser e oferecer para o professor. Acervo mais uma vez é o ponto que apresenta a maior incidência das respostas, o que pode fazer-nos pensar que os professores não enxergam outras possibilidades para a integração desse espaço em seu trabalho pedagógico. Percebe-se que o professor se coloca como usuário desse serviço e não como agente integrado ao trabalho da biblioteca. 93% dos entrevistados afirmam que a biblioteca pode colaborar no desenvolvimento dos projetos pedagógicos, oferecendo sugestões e disponibilizando livros. Ou seja, um modelo que representa uma visão muito simplista de sua utilização: aquela que fornece livros. Será que os professores conhecem a potencialidade desse espaço pedagógico? É uma das possíveis indagações.

Um dado importante que merece destaque: 84% das bibliotecas possuem um profissional responsável pelo espaço. Para uma maior integração, seria ideal que o

responsável pela biblioteca tivesse seu lugar nesse projeto. A biblioteca, portanto, teria seu projeto integrado ao projeto político-pedagógico da instituição.

Todas as áreas do conhecimento precisariam ter um representante no conselho da escola e, assim, participar da concepção do projeto político-pedagógico. A biblioteca escolar poderia, através desse processo de integração, ser mais uma alternativa para ampliar a comunidade leitora, criando espaços de leitura e informação com todas as disciplinas. A comunidade escolar teria mais condições para conhecer e acompanhar o trabalho que a biblioteca pode desenvolver. É uma necessidade conhecer esse espaço e sua prática para que se trabalhe em consonância com o projeto político-pedagógico. A biblioteca teria seu papel e suas atribuições mais bem delineadas no trabalho pedagógico desenvolvido na escola. O bibliotecário, elemento indispensável, passaria a fazer parte da comunidade escolar, pois participaria da elaboração do projeto político-pedagógico e teria maior possibilidade de se integrar ao corpo de educadores.

Podemos afirmar que a não-existência de um projeto amplo e integrado às diferentes instâncias de decisões, nacional, estadual e municipal faz com que as ações fiquem ao sabor das decisões e estratégias esporádicas e dependentes da vontade político de indivíduos e não das instituições competentes. O trabalho de leitura na escola passaria ser uma ação permanente e não dependeria do desenvolvimento de projetos isolados e temporários.

CAPÍTULO 4

Projeto e realização de Bibliotecas escolares: o caso do Brasil, Portugal e França

Políticas Públicas atuais e a biblioteca escolar

A Biblioteca escolar – sua integração com a escola a partir dos documentos oficiais atuais

Segundo os documentos oficiais nacionais, a biblioteca escolar é parte orgânica da instituição escolar e responde às políticas voltadas para a escola no seu todo, não sendo um recurso material a mais que a escola ofereceria, como, por exemplo, um laboratório de informática, ou seja, sua atuação é decorrente da integração de diferentes eixos orientadores: desde as propostas governamentais, a concepção pedagógica da escola, as questões ligadas a sua história e à da sociedade na qual está inserida e a outros fatores que compõem o trabalho pedagógico da escola (como a formação e a crença do professor, perfil dos alunos, recursos materiais como espaço e acervo).

São vários os documentos oficiais que legislam sobre a biblioteca escolar e orientam o seu uso e funcionamento. Dentre esses, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem orientações gerais integradas, sobretudo, ao trabalho da disciplina de Língua Portuguesa, como também o fazem (ou fizeram) as propostas curriculares estaduais⁴⁵. Entretanto, esses documentos algumas vezes são substituídos por outros sem que haja um acompanhamento e participação efetiva por parte do corpo administrativo e docente das escolas⁴⁶. Isso significa que, ainda que essas propostas

⁴⁵ “Nos últimos anos acentuou-se, visivelmente, a atuação do governo federal no âmbito das prescrições curriculares em todos os níveis de ensino que passou a assumir, inclusive, competências que vinham sendo historicamente exercidas no âmbito dos governos estaduais, tais como a produção de materiais de orientação curricular para o ensino fundamental e médio. (...) No final da década de 1990, diminuiu sensivelmente a produção desse material didático de orientação curricular. No governo de Mário Covas, Cenp e FDE tiveram seus quadros reduzidos e suas funções restringidas. A atenção da Secretaria da Educação voltou-se para a compra de material didático (jogos e livros) e para a formação de professores mediante a educação a distância, investindo na aquisição de antenas parabólicas e equipamentos necessários a esse tipo de formação.” (Souza, 2006: 204 e 207)

⁴⁶ No início da década de 1980, embora ainda estivessem em vigor as diretrizes gerais para o currículo estabelecidas pela Lei n. 5.692/71, começaram a surgir iniciativas governamentais de revisão e reformas curriculares em vários estados brasileiros. Esse movimento de reformulação curricular é representativo do jogo de determinações e iniciativas que envolvem os agentes educativos na concretização do currículo. Nesse caso, as iniciativas estaduais foram antecipatórias em relação à ação do poder público federal e reafirmaram a potencialidade criativa dos sistemas estaduais de ensino. Não obstante, na década de 1990, observamos o movimento contrário. Nos últimos anos acentuou-se, visivelmente, a atuação do governo

sejam objeto de constante discussão – o que é positivo –, ao mesmo tempo, torna difícil avaliar o que desse processo foi efetivamente incorporado nas propostas pedagógicas das escolas, uma vez que se sucedem com relativa frequência e variam de uma escola para outra, dependendo de vários fatores relativos à competência do corpo administrativo e docente⁴⁷.

Os PCN de 5^a a 8^a séries (1998) entendem que a biblioteca é um espaço apto a influenciar o gosto pela leitura e fazem várias recomendações para seu uso. Ao longo de seus 10 volumes, a biblioteca escolar aparece de muitas maneiras, sendo citada como a primeira das condições favoráveis para a formação de bons leitores, conjuntamente com as atividades de leitura e acervo (PCN, v.2 p.58).

Campello (2000: 59) traça uma lista de orientações dadas nos PCN que relacionam o trabalho de leitura com a biblioteca escolar:

- O reconhecimento desse espaço como um apoio fundamental para o desenvolvimento das práticas dos professores em seus projetos de leitura dada à diversidade de suportes e gêneros;
- Seu espaço como influenciador no gosto pela leitura se estimulado pela sua frequência de uso;
- A organização de seu espaço físico – iluminação, estantes e disposição dos livros, agrupamento dos livros no espaço disponível, mobiliário, etc. – garantindo que todos tenham acesso ao material disponível. Mais que isso: possibilitando ao aluno o gosto por freqüentar aquele espaço e, dessa forma, o gosto pela leitura;
- Sua apresentação como um lugar de aprendizagem permanente, um centro de documentação, que incentiva atividades mentais e desestabiliza os conhecimentos prévios dos alunos;

federal, no âmbito das prescrições curriculares em todos os níveis de ensino que passou a assumir, inclusive, competências que vinham sendo historicamente exercidas no âmbito dos governos estaduais, tais como a produção de materiais de orientação curricular para o ensino fundamental e médio. (Souza, 2006: 204)

⁴⁷ “Os depoimentos dos educadores revelam que a apropriação dos textos [propostas curriculares oficiais] ocorre em muitos níveis. No âmbito da escola, as idéias são incorporadas primeiro no planejamento e, de forma mais lenta, na prática educativa. Os usos e apropriações das políticas de inovação curricular dependem de vários fatores vinculados ao exercício da prática educativa. A organização do trabalho no interior da escola é fator importante na medida em que a direção e coordenação podem facultar ou não o acesso aos materiais existentes. A formação inicial, aliada aos interesses e motivações pessoais dos professores, exerce um papel fundamental. De tudo isso, o vínculo com a prática é o fator mais determinante.” (Souza, 2006: 218-9).

- O fornecimento de oportunidades para que os alunos construam, ampliem ou reconstruam seus conhecimentos, graças ao seu rico acervo e bem formado.

Nos PCN, a questão da valorização e preservação da cultura está intrinsecamente relacionada com a formação de um cidadão consciente da importância dos diversos acervos culturais (museus, galerias de arte, bibliotecas, entre outros) e da necessidade de frequentá-los. A biblioteca em especial é vista como um espaço privilegiado para a formação de atitudes de respeito ao material do acervo.

“Valorizar as fontes de documentação, preservação e acervo da produção artística. Com esse critério pretende-se avaliar se o aluno valoriza, respeita e reconhece o direito à preservação da própria cultura e das demais e se percebe a necessidade da existência e a importância da frequência às fontes de documentação, espaços de cuidados e acervos de trabalhos e objetos artísticos em diferentes ambientes (museus, galerias, oficinas de produtores de arte, bibliotecas, mídiotecas, videotecas).”

(PCN, v.6: 96 e 97).

O modelo de educação proposto pelos PCN requer que a escola possibilite aos alunos (em todos os níveis, desde a escolaridade inicial) a utilização dos mais diferentes suportes para o acesso ao conhecimento. Isso implica oferecer a maior diversidade de textos verbais e não verbais que estão presentes na sociedade⁴⁸.

Assim como os documentos oficiais citados em outros momentos históricos de concepção de escola e de ensino, a biblioteca escolar é considerada como um espaço privilegiado para a democratização da cultura, chamando a atenção para a necessidade de acesso e de mediação do professor e do profissional responsável por esse espaço. Desse modo, a biblioteca é virtualmente concebida como instância fundamental no interior de um currículo que pretenda democratizar a cultura apropriada pela escola.

“... busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias etc.), com ajuda; manuseio e leitura de livros na classe, na biblioteca e, quando possível, empréstimo de materiais para leitura em casa (com supervisão do professor); socialização das experiências de leitura.”

(PCN, v.2: 115)

Desses pressupostos, decorrem estratégias para a utilização das bibliotecas escolares, mediante atividades como rodas de leitura, trabalhos com diferentes suportes, chegando até a proposta de formação e utilização de bibliotecas de classe.

⁴⁸ A concepção de linguagem desses PCN se ancora nos gêneros do discurso de M. Bakhtin e numa concepção de texto como unidade básica de comunicação e ensino, evidenciando, pois, a necessidade de trabalhar na escola com uma variedade de gêneros textuais.

Outra recomendação presente nos PCN é que a biblioteca deveria ser um espaço aberto à comunidade escolar, ou seja, um espaço também disponível para alunos, funcionários e professores, fora das tarefas escolares, como possibilidade de formação integral do sujeito.

Para que a biblioteca esteja preparada para receber a comunidade escolar, a questão do acervo é determinante, pois segundo o PCN, o professor é um dos principais responsáveis pela seleção do material impresso “de qualidade”⁴⁹. Entretanto, caberia aqui de imediato uma ressalva quanto a isso, pois parece haver aí uma contradição, uma vez que é o próprio MEC, em última instância, o principal fornecedor do acervo das escolas, através do PNBE. É verdade que o professor pode sugerir outras leituras, mas cada vez mais a escola pública depende do subsídio do governo quanto aos seus recursos didáticos. Se, antes, essa ajuda se restringia aos equipamentos e material didático no interior da escola, cada vez mais nos últimos anos ela tem se ampliado, no que se refere aos livros (didáticos e paradidáticos), para fora da escola, ainda que as escolas busquem exercer um controle ao *emprestar* o livro didático e não doá-lo.

Biblioteca escolar – sua presença em outros documentos oficiais

Além dos Parâmetros Curriculares, a legislação e orientação quanto à biblioteca escolar estão presentes em outros documentos oficiais de nosso país. Selecionamos dois documentos pertencentes a esferas públicas diferentes do Poder Executivo ligados aos Ministério da Educação e Ministério da Cultura.

O governo propõe, por meio de diversas ações, elevar o índice de leitura da população brasileira de aproximadamente 2 livros por ano para 4, até 2007, o que implicaria aumentar o consumo desse produto. Para atingir o objetivo proposto, o governo federal lançou o Programa Nacional do Livro e Leitura (PNLL), que tem como uma de suas metas zerar o número de municípios sem bibliotecas⁵⁰.

O acervo para cada biblioteca implantada será de 2500 títulos, sendo 2000 deles selecionados por uma equipe e caracterizados como acervo básico depois de um processo de inscrição aberto a todas as editoras. Os outros 500 serão adquiridos nos

⁴⁹ “O papel da escola (e principalmente do professor) é fundamental, tanto no que se refere à biblioteca escolar quanto à de classe, para a organização de critérios de seleção de material impresso de qualidade...” (PCN, v.2:92)

⁵⁰ Por meio da Portaria Interministerial n.º 1442, de 10 de agosto de 2006 (anexo)

próprios Estados. Isso é importante, pois permite um certo grau de liberdade para que cada estado opte pela indicação que mais convir à sua realidade.

Ainda quanto à questão da distribuição de acervo às bibliotecas escolares, outro plano fundamental para a composição desse cenário é o Plano Nacional de Biblioteca Escolar: Uma nova ação: **Política Nacional do Livro – Presidência da República**⁵¹
Lei 10.753 – de 30/10/2003.

Em documento elaborado pelo Ministério da Cultura, que explicita dados e justificativas para a existência da “Política Nacional do Livro”, pode-se destacar suas principais diretrizes:

- Assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito ao acesso e uso do livro;
- O livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e melhoria da qualidade de vida;
- Promover e incentivar o hábito da leitura;
- Instalar e ampliar bibliotecas e livrarias.

Para concretizar suas ações, o governo federal lançou em 2005 o *Vivaleitura* em comemoração ao Ano Ibero-Americano da Leitura, comemorado em 21 países da Europa e das Américas. Aprovado em 2003 pela Cúpula dos Chefes de Estado dos países ibero-americanos, é coordenado pela OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos), Cerlalc (Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe), Unesco e governos dos países da região. No caso do Brasil, pelo Governo Federal, através dos ministérios da Cultura e Educação e pela Assessoria Especial da Presidência da República.

Governos (federal, estaduais e municipais), escolas, professores, bibliotecários, escritores, editores, livreiros, organizações não-governamentais, meios de comunicação, empresas privadas e todos aqueles que vêem a Leitura como uma questão estratégica para a Nação, inclusive para promover inclusão e cidadania, foram convocados para o movimento nacional. Seu calendário e as ações constituirão a primeira edição do Plano Nacional do Livro e Leitura, de caráter permanente, composto por Estado, Iniciativa Privada e Terceiro Setor.

⁵¹ No “Anexo”, haverá um maior detalhando da referida lei.

Em março de 2006, na cidade de São Paulo, houve a realização do Fórum PNLL e *Vivaleitura*, cujos objetivos foram:

- “• Lançar o documento com Diretrizes Básicas da Política Nacional do Livro;
- Lançar o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL);
- Lançar e apresentar o Prêmio Vivaleitura;
- Fazer um balanço do Ano Ibero-americano da Leitura e encerrar oficialmente o calendário;
- Ampliar e fortalecer a integração das ações do Estado, Setor Privado e Terceiro Setor;
- Apresentar os avanços institucionais (incluindo marcos legais) obtidos durante o ano.”⁵²

Apesar das políticas públicas em vigor, por diferentes razões (desde falta de condições materiais como espaço, estrutura, como a falta de motivação dos professores, equipe técnica) ainda são poucas as escolas (principalmente na rede pública de ensino) que possuem um espaço especialmente reservado e preparado para o funcionamento de uma biblioteca, fator determinante para o sucesso do Plano Nacional de Biblioteca Escolar.

PNBE – Plano Nacional de Biblioteca Escolar

Em 28/4/1997, foi implantado o Plano Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), cuja instituição responsável é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE - Ministério da Educação e Cultura. Seu objetivo central é :

“prover as escolas públicas do ensino fundamental das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal de obras literárias e textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, além de obras de referência e apoio tais como: atlas, enciclopédias, globos e mapas. Viabilizar uma diversificação das fontes de informação utilizadas nas escolas públicas brasileiras, contribuir para o aprimoramento da consciência crítica dos alunos e professores, além da comunidade em geral”.

O propósito do PNBE é garantir aos alunos e professores do ensino fundamental o acesso à cultura e à informação; estimular a leitura e incentivar a dinamização das bibliotecas das escolas públicas brasileiras; proporcionar aos professores uma formação docente mais adequada, consistente e próxima da realidade em que estão inseridos.

Desde a data de sua implantação, anualmente, em seus editais, esse programa seleciona os livros que são adquiridos e distribuídos às escolas da rede pública de ensino. A seleção das obras é realizada por um colegiado, instituído anualmente, por portaria ministerial, com representantes do Conselho Nacional de Secretários da

⁵² Dados coletados no sítio oficial do PNLL: www.pnll.gov.br - último acesso dia 12/12/06 às 16:40h

Educação (Consed), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), de intelectuais e de técnicos e especialistas na área de leitura, literatura e educação do Ministério da Educação e de universidades. Esse processo de seleção é coordenado pela SEF (Secretaria de Educação Fundamental) que, ao finalizá-lo, encaminha a relação dos títulos ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), que se responsabiliza pela aquisição e distribuição das obras⁵³.

Ao analisar os editais do PNBE, ano a ano, desde o primeiro em 1998, nota-se que não houve mudanças quanto ao objetivo geral do plano, mas identificam-se alterações nos destinatários do acervo e no nível de escolaridade atendido, percebendo-se também a preocupação com a formação dos professores para o aproveitamento dos livros recebidos.

Nos dois primeiros anos de sua implementação, as obras foram destinadas exclusivamente à composição do acervo da biblioteca das escolas para atender os alunos. Em 2000, o plano buscou compor uma coleção destinada ao professor. De 2001 até o ano de 2005, o plano atendeu tanto a biblioteca da escola quanto os alunos e suas famílias, isto quer dizer que cada aluno levou para sua casa uma coleção de livros. O governo preocupou-se em garantir com os mesmos títulos dados aos alunos o acervo que se destina à escola.

Em 2006, o plano retorna ao mesmo foco dos dois primeiros anos (ou seja, 1998-9): a constituição do acervo da biblioteca escolar, ampliando o critério de distribuição dos livros a partir de uma escala que varia segundo o número de alunos (Censo Escolar).

Mas o que se observa na prática nas escolas de ensino fundamental da rede pública de ensino, principalmente na rede estadual de São Paulo, como se verificou em nossa análise dos questionários dos professores, é que não ocorre a utilização do acervo de livros da escola, em função de variados fatores: falta de espaço, falta de funcionário para desenvolver o trabalho na biblioteca, falta de formação dos professores para desenvolver projetos de leitura, falta de conhecimento sobre o acervo etc.

9 A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei nº 8.666/93, tendo em vista os direitos autorais das obras.

As críticas que o PNBE recebe são providas de várias instâncias, inclusive algumas já realizadas pelos próprios órgãos oficiais, como se viu por ocasião do 4º Salão do Livro para Crianças e Jovens, realizado em 2002, na cidade do Rio de Janeiro⁵⁴, no *Seminário PNBE: o direito de ler literatura*. Nesta ocasião, houve a apresentação Tribunal de Contas da União: avaliação qualitativa do PNBE realizada pelo Coordenador da auditoria, Marcelo Soares. Essa auditoria analisa o plano sob diversos aspectos, elencando na conclusão do trabalho aspectos tanto positivos como negativos. Dentre esses pontos destacados cabe ressaltar: *Aspectos positivos*: a boa qualidade de impressão e de conteúdo dos acervos já distribuídos e a preocupação de universalizar o programa. *Pontos negativos*: inexistência de cronograma formal que defina as ações no âmbito do MEC; falta de interação com outros programas federais; reduzidas condições operacionais de algumas escolas para lidar com os acervos; aspectos ligados à formação e à capacitação para professores, cuja qualificação foi diagnosticada como insuficiente; falta de previsão de ações de apoio direcionadas às escolas mais carentes.

Foram feitas sugestões quanto à capacitação de professores e bibliotecários, no sentido de preparar os professores para trabalhar com os livros recebidos, pois são poucas as escolas (principalmente na rede pública de ensino) que possuem um espaço especialmente reservado e preparado para o funcionamento de uma biblioteca, como é sugerido.⁵⁵

⁵⁴ Promovido pela Fundação Nacional Do Livro Infantil E Juvenil – FNLIJ -Seção Brasileira Do International Board On Books For Young People – IBBY

⁵⁵ Viana, Carvalho e Silva (1998: 74) fizeram uma revisão de literatura sobre bibliotecas escolares brasileiras, revendo conceitos e procurando chegar a um modelo ideal desse tipo de instituição. Elencamos aqui os principais pontos levantados e destacados pelas pesquisadoras:

- “um ponto de estrangulamento severamente criticado na literatura, se refere ao pessoal que atua nas bibliotecas (...) a maioria dos professores desconhece a biblioteca de sua escola, e que aproveita o horário da biblioteca para repousar ou tomar um café, ao invés de acompanhar seus alunos. Critica também o fato do bibliotecário ser sempre um professor adoentado que perdeu a capacidade de ensinar, ou o secretário da escola, ou até mesmo um dos funcionários culturalmente mais aptos.

- são raras as bibliotecas que contam com profissionais devidamente habilitados para atuar como tal, e que mesmo quando tal profissional existe, atua de forma isolada (...) nas escolas de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo, quem atua nas bibliotecas são pessoas em licença médica, professores em fase final de magistério que, por condições psíquicas, não suportam um total de 40 a 45 alunos em sala de aula.

- falta de entrosamento entre professores e bibliotecários:

- O pessoal que atua em bibliotecas escolares é geralmente despreparado e desestimulado, devido à falta de estabilidade na função e à inexistência de cursos de treinamento. Além disto é pouco valorizado, sendo visto pelos colegas como um boa vida, um privilegiado, aquele que na biblioteca se refugia, escapando do exercício do magistério”.

Parece que a simples distribuição de acervo não é suficiente para que a leitura se realize na escola, pois as escolas e os alunos, como vimos, há alguns anos vêm recebendo livros, mas pouco tem-se alterado o curso da leitura, como mostram todos os índices de avaliação de leitura e outras formas de observação de rendimento e desempenho dos alunos no quesito leitura.

Ao associarmos essa constatação aos dados colhidos em nosso trabalho, torna-se mais evidente a idéia de que não é a falta de acervo a queixa principal dos professores de Língua Portuguesa, mas sim as condições de acesso aos livros (falta ou inadequação do espaço, funcionários) e sua disponibilidade (horário, organização, estrutura).

Ao se estabelecer um paralelo com as políticas públicas adotadas em outros países onde a biblioteca escolar experimenta um forte investimento por parte do governo, observa-se que há ações voltadas para as esferas de formação inicial dos professores, como a *Université de Formation de Maître – U.F.M.*, na França, e em Portugal, com cursos que se destinam a formar professores para atuarem nesses espaços, assim como, nas faculdades de Biblioteconomia, há uma preocupação com a formação específica dos profissionais que optarem pelo trabalho nas bibliotecas escolares.

Quando se pensa no processo de formação continuada de professores, na França, há ações que envolvem desde cursos mais prolongados durante o período das férias escolares, as *Université d'été*, até cursos menos duradouros com formação integrada muitas vezes com cursos dados à distância e complementados com ações presenciais.

Tanto Portugal quanto a França possuem planos e projetos idealizados nas esferas nacionais e adotam como estratégia um sistema de redes para sua integração nas políticas públicas estaduais e municipais e assim buscar um trabalho em consonância no âmbito das políticas ligadas à leitura.

A biblioteca escolar em outros países

Por meio de pesquisa bibliográfica, e posterior troca de correspondência⁵⁶, tornou-se possível conhecer, mesmo que não profundamente, algumas experiências de

⁵⁶ A fim de compreender como a questão da biblioteca escolar é inserida na escola fundamental em outros países, ao longo desses três anos de pesquisa, graças aos congressos de leitura e biblioteca escolar, estabelecemos contato com professores que desenvolvem trabalhos de pesquisa em universidades sobre o tema biblioteca escolar. Nosso objetivo era buscar compreender por quais instâncias públicas a biblioteca escolar tem suas ações regulamentadas. Focamos nossos estudos em dois países da Europa: Portugal e

trabalhos desenvolvidos em bibliotecas escolares de Portugal e França. A escolha desses países se deu em função principalmente das relações culturais que cada um desses países manteve historicamente com a educação no Brasil, sem contar que ainda hoje mantemos estreitos laços com as correntes de pensamento que deles provêm.

A experiência portuguesa

Como no Brasil, em Portugal, o assunto biblioteca escolar tem sido pauta de debates e ações no âmbito das políticas públicas que norteiam a educação, com a execução de planos nacionais, inclusive, e se constitui em objeto de estudo nas principais universidades, como a do Minho, no distrito de Braga.

Lino Moreira da Silva (2002), em sua tese de doutoramento, defendida na Universidade de Minho, em Portugal, elabora um panorama histórico pontuando os principais momentos das bibliotecas públicas e escolares portuguesas, desde as primeiras legislações (data de 1948, o decreto que obriga a existência de bibliotecas escolares em todas as instituições de ensino no país), culminando com o capítulo no qual ele detalha as propostas presentes na legislação que norteia atualmente as políticas de leitura nesse país, bem como sua vinculação com as políticas vigentes de criação e melhoria das bibliotecas escolares.

Sua tese discute, dentre outros assuntos ligados ao tema biblioteca escolar, qual a direção escolhida pelo poder público ao executar a *Rede Nacional de Leitura Pública*, quais os objetivos que foram alcançados até o ano de 2000: **a integração de uma rede de bibliotecas públicas, nacionais, regionais, municipais e escolares, como um dos eixos de incentivo à leitura.**

Em 1996, os ministérios da Educação e da Cultura criaram um gabinete para a elaboração e a execução de uma *Rede de Bibliotecas Escolares* cujo compromisso é de até 2003 dotar todas as escolas da rede de Ensino Básico e Secundário com bibliotecas modernamente equipadas.⁵⁷ O projeto prevê que ao longo dos anos a Rede de

França. Essas escolhas se deram em primeiro lugar pela influência que esses países tiveram na constituição de nossa história da educação no Brasil. Em Portugal, nosso contato com o Prof. Lino Moreira da Silva, titular da cadeira de Psicologia da Educação, na Universidade do Minho em Braga. Suas pesquisas são desenvolvidas em torno do eixo Biblioteca Escolar. Graças à bibliografia enviada pelo Prof. Lino, foi possível compreender que há uma legislação prevista pelo Ministério da Educação do país para regimentar as ações da biblioteca escolar nas escolas de ensino fundamental.

⁵⁷ “centro de recursos educativos multimédia, funcionando em livre acesso, afirmando-se como catalizador de iniciativas inseridas na vida da escola sendo-lhe reconhecida um papel central em domínios como ...a aprendizagem da leitura, literacia, a criação e o desenvolvimento do gosto pela leitura, as

Bibliotecas Escolares esteja integrada à Rede de Bibliotecas Públicas, visando colaborar tanto no funcionamento interno e em sua relação com o contexto externo. Entretanto, segundo Silva (2002), mesmo com toda a política delineada nos decretos e leis que prevêm as diretrizes e as ações da Biblioteca Escolar, a situação nas escolas ainda não é uniforme, ou seja, há escolas onde o trabalho integrado com a biblioteca escolar é referência, mas também ainda há escolas que nem esse espaço possui.

Outra questão presente nessa tese diz respeito à constituição do acervo das bibliotecas escolares. Segundo seu autor, professor do Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho, trata-se de um problema ainda não resolvido: falta uma política voltada para a aquisição e/ou manutenção dos materiais que deveriam estar presentes na escola, principalmente, nas bibliotecas escolares. Graça (2005) em sua dissertação defendida em junto ao mesmo Instituto, no Minho, cujo título é *Biblioteca escolar e a área de projectos*, parte do mesmo pressuposto que este nosso trabalho de pesquisa: as políticas públicas são fortes motivadores para a melhoria do ensino, mas não parece, segundo ela, ter modificado na prática a situação do uso da biblioteca escolar como parte integrada ao trabalho pedagógico da escola.

“Por mais que os normativos em apreço já se encontrem em vigor, verificamos que o que se tem vindo a fazer não se alterou em relação ao que já se fazia: elaboração de planificações anuais isoladas, selecção de conteúdos descoordenados (quer na dimensão curricular disciplinar, quer na dimensão curricular não disciplinar), selecção de estratégias desconjuntadas, inculcar nos alunos conhecimentos compartimentados, desconexão de cada disciplina com as disciplinas do ano em apreço e relativamente a anos anteriores.”

(Graça, 2005: 18)

Como se vê, os problemas aqui elencados parecem ser uma extensão daqueles já relacionados do auditor do Tribunal de Contas da União no caso do PNBE. Ainda nessa dissertação, Graça (2005) aponta a Reforma Curricular Portuguesa como um potencial responsável pela aproximação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola com a biblioteca escolar, uma vez que sua proposta, ao dividir o currículo em duas áreas – a área curricular disciplinar (disciplinas avaliáveis quantitativamente) e a área curricular não disciplinar (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) – propiciaria desenvolver projetos que envolvessem trabalhos de pesquisa e leitura interdisciplinares, assim, poderiam ser implementados com maior facilidade nessa última área curricular. Essa proposta de reforma foi prevista para todos os níveis de

competências de informação, e o aprofundamento da cultura cívica, tecnológica e artística (Despacho Conjunto no. 184/ME/MC/96)”. (Silva, 2002: 224.)

ensino, ou seja, do primeiro até ao décimo segundo ano (Ensino básico). O resultado apresentado nessa dissertação é que mesmo com os Decretos em vigor há anos (Decretos-Leis 6 e 7/2001, de 18 de Janeiro) não é essa ainda a realidade na maioria das escolas. *A justificativa seria a falta de formação dos professores da rede.*

A pergunta que a autora se coloca é: qual ou quais foram as mudanças na formação dos professores – inicial ou continuada – tendo em vista os decretos publicados?

Essa é uma pergunta que obteve algum esboço de resposta ao longo da pesquisa de Graça (2005), pois a pesquisadora em sua análise *avalia a formação dos professores como problema ainda não resolvido*, bem como a questão relativa ao acervo da biblioteca escolar.

Quanto à formação dos professores – os que atuam no espaço e os que se relacionam com ele – o texto aponta que a maioria dos professores têm como foco o deslocamento do eixo da atenção para o aluno e não vê mais o professor como centro da aprendizagem. Isso significa uma mudança no currículo, algo que leva certamente um tempo para se efetivar. Segundo a autora, a formação do aluno poderia passar por trabalhos interdisciplinares que envolvessem a ação de pesquisa e de leitura orientada por professores que, engajados no desenvolvimento de projetos, promoveriam a mediação para a construção das habilidades previstas.

A biblioteca escolar poderia ser também, dentro dessa visão pedagógica, um centro de formação continuada dos professores:

“Não se pode usar ou promover algo de que não estejamos sensibilizados e predispostos a desenvolver. Novamente referimos o facto de a formação ser um elemento e uma necessidade contínua e a abertura a conteúdos e programas que, embora pareçam não estar relacionados com o que pretendemos traduzir, são importantes e podem contribuir para a motivação e são sempre, hoje, necessários na actividade profissional.”

(Graça, 2005: 178)

Quando se desenvolve um trabalho pedagógico baseando-se na utilização da estrutura de projetos, o professor tem que promover estratégias que visem a autonomia dos alunos e sua capacitação principalmente nas habilidades de leitura e pesquisa.

“A adopção de ‘projectos’ no Sistema Educativo pretende valorizar a faculdade de pensar do ser humano e fazer com que ele valorize a sua criatividade e modo de intervir personalizado em todas as situações da vida.”

. (Graça, 2005: 98)

Entretanto, ao que parece, essa estratégia não conseguiu modificar as práticas dos professores, como se percebe ao ler os resultados publicados na tese de doutorado

realizada por Moreira da Silva (2002) (dados coletados através de questionários aplicados junto aos alunos de toda a rede de escolas de 2º e 3º ciclos do ensino básico, no distrito de Braga, Portugal).⁵⁸ A maioria dos professores não têm ainda sua prática orientada pelos referenciais teóricos que norteiam as políticas educacionais de seu país.

“... a teoria de Schön (I. Alarcão, 1996), não só se aplica ao ensino, de uma maneira geral, mas também é útil na formação inicial de professores e ao longo da carreira docente. Isabel Alarcão (1996), seguindo Schön, considera que nas aprendizagens devem ser valorizados os projectos de investigação, que são mais enriquecedores e contribuem para o aperfeiçoamento dos conceitos e para o aumento da cultura. Esta forma de estar no ensino implica um maior empenhamento e aceitação das partes para a evolução e aquisição dos conhecimentos. Já não se trata de um que ensina e outro que aprende, mas há sim um reestruturar das aprendizagens onde todos beneficiam e se projectam os saberes, aumentando-se os conhecimentos e a cultura de uma forma geral.”

(Graça, 2005: 109 e 110)

Graça (2005), ao analisar os dados recolhidos em sua pesquisa, relativos às práticas dos professores, através de descrições dos alunos do ensino básico, aponta que não houve muitas mudanças quanto à proposta pedagógica, pois o trabalho desenvolvido parece estar ainda pautado no ensino tradicional e não em uma prática que esteja em consonância com as orientações dadas pelos documentos que regimentam sua atuação. Se seguisse as orientações oficiais, o professor tenderia, segundo seu ponto de vista, a modificar sua prática, com um *saber-fazer* mais autônomo, evitando ser um mero transmissor de determinados conhecimentos que interiorizou e que agora transmite tal como os recebeu. Poderia ser um indivíduo criativo, construtor de seu currículo, no que diz respeito à “sua disciplina”, e integrar-se ao que se passa na escola, visando desenvolver um trabalho interdisciplinar.

Esse modelo indicado pelos documentos oficiais portugueses é bastante semelhante ao proposto por alguns projetos desenvolvidos por secretarias municipais de educação em São Paulo como o caso de São Bernardo do Campo, município de São Paulo. Essas políticas públicas municipais promoveram planos para o desenvolvimento de programas de incentivo à leitura no qual podemos notar uma característica comum: o trabalho de leitura desenvolvido pelos professores estava integrado de maneira planejada com a utilização da biblioteca escolar. Destacando-se, principalmente, a inserção no currículo de aulas planejadas e integradas semanalmente na rotina dos alunos.

⁵⁸ Todas as escolas que atendem aos dois ciclos pesquisados possuem biblioteca escolar.

Ao visitar uma das escolas municipais que participam do Projeto Rede Escolar de Bibliotecas Interativas (REBI), acompanhada pelo Prof. Élie Bajard, por ocasião do curso da disciplina na Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, em 2005, pudemos ouvir relatos de professores educadores de biblioteca que observaram uma mudança na prática dos professores quanto à utilização da biblioteca escolar como espaço de leitura na escola. Inclusive, segundo apresentação da diretora da escola visitada, o projeto está aberto à comunidade uma vez por semana, principalmente atendendo a demanda de seus ex-alunos que não encontraram na continuidade de seus estudos, no EF II da rede estadual de ensino, uma biblioteca que ofereça a mesma possibilidade de acesso aos livros. Assim, eles freqüentam-na por um pouco de tempo a mais, pois o acervo já não os satisfaz, os livros não são mais adequados a suas idades.

Nossa coleta de dados envolveu principalmente as escolas estaduais do ensino fundamental II e pudemos perceber que são poucos os trabalhos desenvolvidos em parceria com a biblioteca da escola e que não há na rede estadual de São Paulo projetos desenvolvidos que atinjam as bibliotecas e os professores. Nas informações que coletamos, muitas vezes o que se percebe é que os trabalhos desenvolvidos ocorrem por fatores individuais (a direção, a coordenação ou o professor), quando alguém abraça a questão para si e consegue desenvolver um trabalho planejado nesse espaço escolar.

No ano de 2005, com a Resolução SE 16, as escolas estaduais dispõem de aulas complementares de enriquecimento curricular cujo principal objetivo é a promoção de um trabalho pedagógico planejado de fomento à leitura, que ficou conhecido como “Hora da Leitura”, mas ainda a legislação não dispõe de nenhuma ação especificamente voltada para a biblioteca escolar.

Ao relacionar os fatos históricos, é possível perceber que as questões que envolvem a leitura e a biblioteca escolar são por demais amplas e abrangem um enorme espectro que envolve as diferentes áreas do conhecimento, mas ao estabelecer alguns paralelos é recorrente, para os exemplos de trabalhos que envolvem a biblioteca como agente pedagógico, ações concatenadas nos âmbitos das três esferas, uma rede que envolve as bibliotecas classificadas como especializadas.

As BCD e CDI : uma realidade

Violet (2002) em artigo publicado no periódico francês *Les Actes de Lecture*, nº24, p.28, retrata uma história de 30 anos de existência de biblioteca na educação dos

alunos franceses das escolas públicas. O autor afirma que, junto com a informática, as bibliotecas escolares são as mais importantes inovações pedagógicas dos últimos anos. A justificativa para essa afirmação é que com a inclusão de novas práticas pedagógicas na escola, descentraliza-se o ensino da figura exclusiva do professor e principalmente as práticas e o acesso a diferentes suportes. Em 1976, o governo buscou implantar nas escolas maternais e elementares da França um espaço para dar acesso aos materiais escritos mais variáveis, a fim de promover o livro e a leitura por meio de atividades planejadas, definido como lugares de “vida, de trabalho e de descanso, de encontro e de trocas, de produção e de exposição”⁵⁹, sob orientação da Associação *ADACES*, *Association pour le développement des activités culturelles dans les Établissements Scolaires*, composta por professores, pesquisadores do INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), bibliotecários e associados da *La joie pour les livres*. Ou seja, além da constituição e conservação do acervo e do acesso e controle deste, as bibliotecas escolares incorporaram atividades que tradicionalmente não faziam parte delas – como produção e exposição –, ou, se faziam, agora eram vistas sob um novo prisma, como as de entretenimento e sociabilidade.

Segundo ainda Violet, as escolas que decidem instaurar um espaço pedagógico denominado *La Bibliothèque Centre Documentaire* devem saber o que desejam, pois haverá uma necessidade de mudança no trabalho pedagógico desenvolvido.

“Nessa perspectiva, uma outra escola é uma escola capaz de realizar uma pedagogia transformada do livro, da biblioteca e da leitura literária ultrapassando um certo uso das bibliotecas de classe ou dos Centros de Documentação e de Informação dos colégios, visando antes de tudo a melhorar as condições do empréstimo e do uso dos documentos em ligação com as disciplinas”.

(Violet, 2002: 51)

As bibliotecas escolares seriam concebidas como agentes de inserção aos escritos produzidos pela sociedade e principalmente um “meio de escolarizar o livro e a leitura na escola”.

De maneira experimental, em 6 escolas francesas de ensino básico, no ano de 1976, as *BCD* foram instaladas. Essas escolas deveriam radicalmente mudar o trabalho de leitura na escola e sua aprendizagem. O projeto foi implantado sob orientação

⁵⁹ As traduções são minhas.

principalmente de duas instituições: o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas, INRP, e a associação *La Joie pour les Livres*. O detalhe é que cada uma possuía objetivos diferentes:

“La joie par les livres”: promover a literatura para a juventude em plena expansão naquele momento;

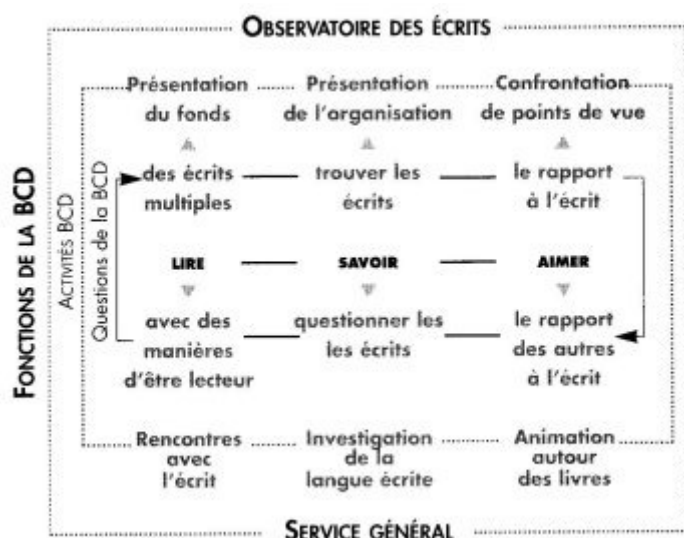
INRP : modificar o paradigma da base da escrita na escola, pois propõe que o livro didático deixe de ser o principal suporte da aprendizagem e que os escritos mais variados sejam a base do trabalho de leitura, sendo as bibliotecas concebidas para ajudar os alunos a melhor utilizar os escritos e também melhor produzi-los.

Violet (2002), em outra publicação da revista da Associação Francesa de Leitura, *AFL, Les Actes de Lectures*, comemorando os 20 anos de existência das bibliotecas escolares afirma que ao longo desse período houve momentos de sucesso e outros pouco felizes. Ao longo desse percurso, Violet (2002) aponta como esse espaço evoluiu nos 20 anos de existência, a saber, que as bibliotecas escolares francesas estão presentes em todas as escolas na França e que seu modo de atuar vem acompanhando as mudanças ocorridas nesse ambiente e também as que envolveram a sociedade no que diz respeito a seu sistema cultural. Para articular essas mudanças, as bibliotecas escolares fazem parte de uma Rede de Bibliotecas Escolares, mas também estão ligadas, através de projetos com as bibliotecas municipais, às universitárias⁶⁰.

A concepção de biblioteca escolar, segundo Chenouf (1996), em publicação na revista *Actes de Lecture* no. 55, naquele momento, estava pautada por três verbos: ler, saber e gostar. Seus dois objetivos eram: serviços gerais e observatório de escrita. Essa concepção é apresentada segundo o esquema abaixo⁶¹:

⁶⁰ Há uma diversidade de tipos de bibliotecas na França: La Bibliothèque Nationale de France, as bibliotecas públicas, as bibliotecas de ensino (BCD → maternal e primária, CDI → liceu e colégio, UNIVERSITÁRIA), e terceiro setor (hospitais, prisões, empresas, entre outros).

⁶¹ Yvonne CHENOUF, *Actes de Lecture* N° 55, Juin 1996, p. 44 a 48.



Para professores que trabalham nesse espaço é ainda um desafio colocar em ação essa concepção, pois, mesmo com a estrutura concebida, ainda falta um trabalho de formação dos professores que viabilize essa integração de ações, segundo crê Jean Foucambert (2002). Esse autor publicou um artigo na mesma revista *Actes de Lecture*, no qual tenta analisar qual seria o papel da biblioteca escolar francesa no trabalho com a leitura na escola. Segundo ele, a grande diferença no trabalho de leitura das 6 escolas experimentais estava na abordagem, ou seja, como os livros chegavam às crianças. As escolas ofereciam aos alunos os textos chamados de sociais, aqueles que fariam parte da vida escolar e da vida social dos alunos. Seu propósito era transformar a pedagogia da leitura na escola.

“As BCD pretendem então se tornar uma alavanca de transformação da pedagogia, integrando o aluno, para que ele aprenda a ler, nos usos sociais da escrita, no contato que uma linguagem singular produz, cujo interesse e importância se encontram justamente no fato de que a escrita não é um duplo ou transcrição do oral, mas um instrumento de operações intelectuais específicas”.

(Foucambert, 2002: 90)

Entretanto, como o próprio autor discute, isso não é o que se verifica na prática. As bibliotecas nessas escolas tornaram-se mais um apoio pedagógico aos professores, isto é, uma continuidade das práticas existentes. Outro ponto abordado está no problema da falta de funcionários que prestam serviço à biblioteca; segundo ainda Foucambert, um terço do tempo de funcionamento desse espaço fica sem assistência de nenhum professor.

Em 1984, em instrução oficial publicada pelo Ministério da Educação, há a regulamentação do que era até o momento uma experiência pontual (6 escolas-piloto) para sua expansão a todas as escolas. Isso representaria uma mudança nos trabalhos de leitura que deveriam estar interligados às bibliotecas escolares na rede pública⁶², mas o que se verifica nos textos oficiais dos anos que seguem é que eles não dão a mesma ênfase (1985 e 1986). Somente com o *Plano para a leitura* de 1990 a 1994, encontram-se orientações voltadas para o trabalho com as bibliotecas escolares, agora regionalizadas aos 21 departamentos pilotos designados para desenvolver trabalhos para melhorar a eficiência da leitura na escola. O Ministério da Educação mapeia as escolas categorizando-as, como foi feito em 1981, em “zona prioritária” ou ainda “zona de educação prioritária”, ZEP. Uma das propostas seria promover as bibliotecas nas escolas como o centro, ou melhor, os pólos de cultura, promovendo o acesso aos mais diferentes suportes escritos. As instruções oficiais de 1995 continuam a dar foco às mesmas orientações sobre as bibliotecas escolares.

No ano de 1997, a biblioteca escolar é mais uma vez colocada em evidência, é “relançada”, isto é, há instruções com maior detalhamento sobre seu papel e tem seus objetivos ratificados. Ainda em 1997, o governo, por meio de um plano nacional, forneceu uma verba substancial às escolas (de 7000 a 13.000 francos franceses dependendo da unidade escolar e suas características). Essa iniciativa se segue nos anos seguintes. Ainda nesse mesmo ano, o Ministério da Educação lança um catálogo de livros chamado “*1001 livres pour l’école*” cujo objetivo seria dar um paradigma às escolas do que seria recomendado como acervo para as diferentes faixas de idade. Em 2000, o então Ministro da Educação, Jacques Lang⁶³, anunciou a compra de 500.000 obras que dotarão as BCD. Em 2001, reafirmando sua política de incentivo, o Ministério reforça o papel das bibliotecas escolares como um agente formador de leitores na escola.

O que é unânime entre os professores e pesquisadores é o fato de a biblioteca escolar estar presente em todas as escolas francesas. Os debates e avaliações estão pautadas nas questões ligadas ao seu funcionamento. Muitas escolas já se deram conta

⁶² Circulaire de 1ere de octobre 1984, Les Bibliothèques Centre Documentaire.

⁶³ É importante lembrar que Jacques Lang, em 2000, substituiu o então ministro da Educação Claude Allègre, que deixou o ministério justamente em decorrência das manifestações de alunos e professores insatisfeitos com o ensino em voga, sobretudo o ensino de língua e literatura, numa polêmica traduzida pela mídia como “ensino *light versus cursus* clássico”.

de que ter a biblioteca na escola não é suficiente para mudar os trabalhos de leitura nos alunos e nem nos professores. É importante, mas em si não basta.

Allender (2002)⁶⁴, em revista pedagógica francesa, reitera que as bibliotecas escolares francesas já são parte integrante da escola, mas que ainda há questões que merecem atenção como a formação dos professores para atuarem nesse ambiente; mesmo com todas as ações já existentes de formação continuada, segundo o autor, estas ainda são insuficientes. A biblioteca seria vista como um outro lugar onde é possível aprender a partir de diferentes formas e suportes, como desejado há trinta anos pelo Manifesto da ADACES.

Depois dessa vivência de 30 anos na educação, poderia ser traçada uma visão atual do sistema de biblioteca escolar francesa, que estaria estruturalmente pautada em dois segmentos: BCD (escola primária) e CDI (liceu e colégio), conforme apresentado anteriormente. A principal questão, para a BCD, está na falta de um profissional especializado para esse tipo de biblioteca escolar. Ainda hoje dependem dos professores, auxiliares e pais para seu funcionamento. Diferente situação é a da CDI, pois a legislação prevê um profissional especializado denominado **documentarista**. A partir de 1989, com a criação do CAPES – um certificado de aptidão para professor de ensino do segundo grau – foi formado esse profissional seguindo a mesma orientação e com o mesmo estatuto de um professor especialista. Essa formação está a cargo dos IUFM - Institut Universitaire de la Formation des Maîtres. São pré-requisitos para cursar, ter o diploma de ensino médio – *baccalauréat* – mais uma formação universitária inicial de três anos ou possuir uma licenciatura. O diploma prevê dois anos de curso e é preparatório para um concurso nacional para provimento do cargo público. No primeiro ano o curso é ministrado por disciplinas com o objetivo de preparar para as provas profissionais. No segundo ano, após a aprovação das provas específicas, o aluno fará um estágio profissional remunerado de 1 ano em uma CDI. Ao final desse ano de estágio, o aluno é avaliado novamente. Caso o aluno não consiga sua aprovação, tem o direito de refazer seu estágio e ser reavaliado. Aprovado, o aluno ascende ao título de *professor documentarista* em uma biblioteca escolar. Essa formação profissional é totalmente original na Europa.

Verrier (no prelo) faz uma análise do ensino da língua e da literatura francesa nos colégios e liceus de hoje e traça um panorama histórico desse ensino. Sua conclusão

⁶⁴ Artigo publicado pela *Les revues Pédagogique de la Mission Laïque Française – Connaissance du Français*, no. 44, em fevereiro de 2002, pág. 45 a 56

é que “as mentalidades não evoluem no mesmo ritmo que as reformas institucionais, as leis, os programas, as instruções oficiais que pretendem regê-las.” De fato, verifica-se, do ponto de vista da legislação que rege as instituições escolares francesas (e as portuguesas e as brasileiras...) um avanço modernizador, uma tentativa de responder às mudanças por que passa a sociedade da informação, mas a crítica dos especialistas sempre aponta para a dificuldade de realização na prática e no cotidiano escolar dessas propostas.

Hébrard (2002), no Relatório “*La formation à l’apprentissage de la lecture*” produzido pelo Observatório Nacional de Leitura, em janeiro de 2002, compila as questões relativas à leitura e à escrita na escola, particularmente alguns pontos presentes na reforma proposta no Plano de Educação. A primeira grande mudança é o número de horas destinadas às atividades de escrita e leitura na semana: 13 horas, ou seja, a metade das horas que o aluno passa na escola, sendo outra mudança o currículo das disciplinas do primeiro ano dos Institutos de Formação de Professores.

Esse relatório apresenta artigos de importantes pensadores contemporâneos que debatem a educação na atualidade, não só da França, mas também daqueles que participam de comissões e academias que definem as diretrizes da educação da Comunidade Européia, autoridades que se reúnem para debater o trabalho de leitura na escola, apresentando propostas e análises sobre determinados eixos como a formação e o currículo acadêmico dos professores, os projetos de leitura propostos para os diferentes níveis do ensino básico, entre outros pontos. As reflexões sobre o trabalho de leitura, sobre a biblioteca escolar, sobre os profissionais responsáveis por esse espaço continuaram a ser pauta de análise tanto nas academias, quanto no ministério da Educação.

Em 2004, o inspetor geral Jean Louis Durpaire⁶⁵ entregou ao ministério da Educação da França uma análise sobre o papel do professor-documentarista em seu trabalho nas CDI, possibilitando ter uma visão desse novo profissional como responsável pela biblioteca da escola secundária francesa. A criação desse novo cargo foi apresentada como um fator determinante para o desenvolvimento desse espaço na escola.

⁶⁵ “Les politiques documentaires des établissements scolaires” – relatório publicado em maio de 2004, pelo ministério da Educação da França, realizado por uma equipe coordenada pelo inspetor geral Jean-Louis Durpaire.

Os principais pontos citados por Durpaire dizem respeito ao papel do professor-documentarista, condições das CDI, opinião dos alunos e professores que utilizam o espaço nos liceus e colégios visitados pelos inspetores envolvidos no trabalho. Dentre os campos de ação a serem considerados pelo professor-documentarista um deles é particularmente do interesse desta dissertação: desenvolver o gosto pela leitura. As atividades desenvolvidas com essa finalidade, ainda segundo Durpaire, pela CDI, **deveriam estar integradas ao projeto de leitura da escola e dos professores das disciplinas**. Ao terminar, o inspetor faz uma série de recomendações, incluindo a proposta de criar uma política documentarista para as escolas, pois a situação é bastante heterogênea no que tange à situação das bibliotecas escolares, havendo desde escolas que poderiam ser referência até ainda aquelas que não utilizam esse espaço como agente de um fazer na escola. Conclui ainda apontando que a situação da CDI depende principalmente do desempenho individual do professor-documentarista e não há ainda uma incorporação generalizada das CDI na vida dos alunos e nem dos professores.

Mesmo com toda uma rede de integração entre as bibliotecas escolares e a rede que as interliga com as bibliotecas municipais, mais todo o esforço para a criação de um diploma superior a fim de formar um profissional preparado para desempenhar seu papel pedagógico e ainda as políticas públicas que incentivam a formação continuada, ao que parece a situação tanto das BCD quanto das CDI ainda não está totalmente resolvida.

O que é comum aos três países objeto de nosso trabalho é que mesmo considerados as instâncias e os problemas diferentes, as questões relativas à biblioteca escolar e aos professores são tratadas sem considerar as especificidades de cada dimensão.

Conclusão

Numerosas pesquisas têm sido publicadas sobre a leitura na escola, principalmente, sobre o perfil dos alunos, a história dos leitores e inúmeros outros eixos. Leis, planos e projetos foram concebidos com o objetivo de promover a leitura na escola. Há ainda muitos estudos sobre o professor enquanto leitor, enquanto mediador, mas existem poucas investigações sobre como o professor utiliza a biblioteca escolar na formação do leitor.

O exercício consciente, planejado das atividades escolares pode somar experiências diversificadas que permitirão à comunidade escolar (pais, alunos, professores) superar a mera reprodução dos modelos instituídos na sociedade. Democratizar o acesso ao conhecimento significa lutar contra o ensino que tenta reproduzir e manter o poder dominante.

Do mesmo jeito que se buscam alternativas para a aproximação do aluno ao espaço da biblioteca, é necessário pensar em estratégias para aproximar o professor do universo que ele dispõe, pois somente após seu conhecimento, ele poderá propor estratégias diferenciadas de utilização desse espaço pedagógico. A biblioteca é um dentre o leque de recursos didáticos que a escola disponibiliza ao professor para que ele atinja os objetivos de seu curso. Seu objetivo primordial seria desenvolver e fomentar a leitura e a informação.

Infelizmente, como constatado nos capítulos anteriores, são ainda poucas as bibliotecas escolares no Brasil; segundo dados estatísticos sobre educação no país, apontados pelo INEP, no Censo 2004, somente cerca de 25% das escolas da rede pública possuem biblioteca, fato esse que se torna mais grave nas regiões norte e nordeste, onde a proporção tem uma forte queda para somente 10%. Das 52.932 bibliotecas escolares existentes, no Brasil, ainda segundo a mesma fonte, 45.966 estão localizadas na área urbana, correspondendo a 86% do total. As restantes 6.966 encontram-se na área rural. A ser destacado que, na área urbana, a rede privada concentra o maior número de bibliotecas (17.279), seguida das redes estadual (16.192), municipal (12.356) e federal (139). Na área rural, o maior número de bibliotecas

pertence à rede municipal (4.786), seguido pelas redes estadual (1.905), privada (232) e federal (43).⁶⁶

Esses números apresentam uma realidade muito longe do que seria a ideal, ou seja, em toda escola, uma biblioteca. Seria importante, como ressalta Silva (1999), estudos e estatísticas mais aprofundadas para compreender melhor a realidade da biblioteca escolar no Brasil. Uma proposta para a coleta dessas preciosas informações seria a formulação de perguntas mais diretivas no Censo Escolar, promovido pelo INEP, anualmente, que precisariam informações quanto à prática do professor e à utilização da biblioteca escolar. Dessa maneira, teríamos dados mais qualitativos e menos quantitativos e, com isso, um melhor retrato da situação, para posterior interferência mais específica.

Bourdieu (1998) aborda a questão da construção do currículo, apontando para a valorização das tradições culturais de cada grupo (subordinados e dominantes), propondo que a escola seja um dos meios para a quebra da reprodução dos modelos da sociedade dominante. Essa interferência seria mais diretiva e poderia representar uma expectativa de mudança na dinâmica de reprodução cultural, pois, se aplicadas dentro do conceito da *pedagogia racional* de Bourdieu e Passeron (1975), as crianças das classes dominadas teriam uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – das crianças das classes dominantes.

A biblioteca escolar poderia ser uma grande aliada se a questão for romper com modelo de reprodução. Podemos levantar essa possibilidade, quando analisamos os documentos oficiais e as orientações dadas pelas normas que regimentam, por exemplo, os recursos materiais, os planos, a capacitação dos professores (formação inicial e continuada). É possível detectar uma predisposição para que o trabalho da biblioteca atinja esse objetivo se as orientações, por exemplo, das diretrizes oficiais fossem seguidas.

Para que o professor, um dos protagonistas dessa ação pedagógica, se engaje cada vez mais nessa política de transformação, implica que se torne um sujeito leitor ativo, que utilize e se integre ao universo da biblioteca escolar. Proporcionar uma condição favorável para que o professor sinta-se parte desse espaço pedagógico é:

⁶⁶ - Número de Bibliotecas, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade Federativa, em 31/03/2004, Censo 2004, INEP acesso : <http://www.inep.gov.br/download/informativo/2005/bibliotecas.xls> em 15/06/05

- constituir um acervo adequado às necessidades do professor;
- reservar um tempo para o professor ser usuário desse espaço;
- preparar atividades diferenciadas voltadas para esse usuário;
- formá-lo tanto na universidade quanto continuamente para sua utilização.

É, pois, necessário que os professores experimentem eles próprios a condição de leitores e usuário desse espaço, afinal, como nos lembra Roland Barthes “A leitura não é um conceito abstrato. É antes uma prática concreta, um exercício lingüístico”.

A formação do professor e do profissional responsável pela biblioteca escolar, somada à valorização da biblioteca escolar no Brasil, precisa ser mais bem debatida e estudos serem realizados para a compreensão da situação.

Em sua formação inicial, despertar o olhar do professor de língua portuguesa para o potencial da biblioteca escolar na formação do leitor, despertando seu olhar para a importância da leitura literária como parte integrante de seu trabalho, e promover estudos ao longo de sua formação sobre as questões que envolvem a construção do leitor, o qual seja capaz de realizar tanto a leitura como fonte de prazer, como fonte de informação.

Debater sobre o currículo da licenciatura de Letras, envolvendo as disciplinas de Metodologia de Ensino, Didática, principalmente, já seria uma valiosa contribuição nesse processo de construção.

Propor uma aproximação entre ensino da leitura na escola e biblioteca com a preocupação de não inventar fórmulas, nem teorias, sem visão muito reducionista, mas engajar-se, no mínimo, com o compromisso do acesso a todas as formas de cultura (por exemplo, um Projeto de Leiturização, sugerido por Foucambert).

Um intercâmbio de saberes na formação inicial de professores e bibliotecários poderia ser um aliado na mudança do olhar desses profissionais em relação à leitura e à biblioteca, provocando assim uma interferência no mundo e na sociedade.

A formação continuada dos professores é sem dúvida necessária, mas como argumenta Denise Trento R. Souza (2006), enquanto essa formação estiver centrada no “argumento da incompetência”, ou seja, enquanto ela tentar suprir o que a formação inicial deixou de executar, não cumprirá seu papel, pois estará sempre “tapando os buracos” e não se integrará as reais necessidades dos professores e da escola.

Bibliografia

- AGASSIZ, Louis, AGASSIZ, Elizabeth. O Colégio D.Pedro II, sem linha de cor. In: BANDEIRA, M., ANDRADE, C.E. (org.). *Rio de Janeiro em prosa e verso*. Rio de Janeiro, 1964, José Olympio, 1964.
- ALTET, Marguerite. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Ed.. Porto, 2000.
- AMATO, Mirian, GARCIA, Neise Aparecida Rodrigues. A biblioteca na escola. In: GARCIA, Edson Gabriel (Coord.). *Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo, Loyola, 1989.
- ARRIGUCCI JR., Davi. “Entrevista”. In: *Outros achados e perdidos*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1999.
- BAJARD, Elie, *Caminhos da escrita*. Ed. Cortez, 2002.
- BAJARD, Elie, *Ler e Dizer*. Ed. Cortez, 2001.
- BAKHTIN, M, *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARATIN, Marc, JACOB, Cristian. *O poder das bibliotecas : o poder dos livros no Ocidente*. Rio de Janeiro, UFRJ. 2001.
- BARTHES, Roland, *O óbvio e o obtuso*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- BARTHES, Roland, *Mitologias*. 9 ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1993.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinzburg. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- BARTHES, Roland. *ROLAND BARTHES POR ROLAND BARTHES*. Cultrix, São Paulo, 1977.
- BERNILLON, Alain & CÉRUTTI, Olivier. *A qualidade total. Implementação e gestão*. Lisboa. Lidel, Edições Técnicas, 1990.
- BITTENCOURT, C.M.F. *Produção didática e programas de ensino das escolas paulistas nas primeiras décadas do século XX.*. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 1989, vol. 2, nº 15.

_____. *Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar*. Tese de doutorado, Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1993.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *As Regras da Arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação/ SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3º e 4º ciclos. Brasília. 1997.

CAMPELLO, Bernadete S.; SLVA, Mônica do Amparo. *A biblioteca nos Parâmetros Curriculares nacionais*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.6, 2000.

CANFORA, Luciano. “*As bibliotecas antigas e a história dos textos*”. In Jacob, Christian e Baratin, Marc. *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2000.

CATANI, D.B et alli (org), *Universidade , escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

CAVALLO, Guglielmo, CHARTIER Roger. *História da leitura no mundo ocidental 2*, Ed. Ática, São Paulo, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas, Papirus, 1995

CERTEAU, Michel, *A invenção do cotidiano*, Ed. Vozes, São Paulo, 1994.

CHARMEAUX, Eveline, *Aprender a Ler: vencendo o fracasso*. Ed. Cortez, São Paulo, 1994.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação. Porto Alegre, 1990, vol. 2.

Chiappini, L. *A Invenção da Catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1983.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4. ed. rev. ampl. São Paulo: Ed.USP, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: história, teoria, análise*. 4.ed. São Paulo: Quíron, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, São Paulo, 1987.

- Cramer, E. H. & Castle, M. *Desenvolvendo leitores para toda a vida*. In: E. H. Cramer e M. Castle (Orgs.), *Incentivando o amor pela leitura* (pp. 13-20). Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- DOUGLAS, Mary Peacock. *A biblioteca da escola primária e suas funções*. Rio de Janeiro, INL, 1971.
- Dwyer, E. J. & Dwyer, E. E. *Como as atitudes do professor influenciam o progresso da leitura* in: E. H. Cramer e M. Castle (Orgs.), *Incentivando o amor pela leitura* (pp. 79-87). Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- ECO, Umberto. *Obra Aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ECO, Umberto. *O texto, o prazer, o consumo*. In: *Sobre os espelhos e outros ensaios*. [trad.]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- EVANGELISTA, Aracy A. M., BRANDÃO Heliana M. B., MACHADO Maria Zélia V. (orgs.). *A escolarização da leitura literária : o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FERNANDES, Sonia. I. G. *Reflexões pedagógicas sobre o público de literatura infanto-juvenil*, Linha d'Água, Revista da APLL, n. 2, São Paulo, 1981.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo, Cortez; Autores Associados, São Paulo. 1985.
- FNDE, MEC, *Manual pedagógico da biblioteca escolar*. FNDE, Brasília. 1998.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1994
- FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREIRE, Paulo, *A importância do ato de ler*. Ed. Cortez, São Paulo, 1991.
- GOODY, J. *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade*, Lisboa: Edições 70, 1987.
- GOODY, J. *Alfabetismo, crítica e progresso do conhecimento* in: *Domesticação do pensamento selvagem*, Ed. Presença, Lisboa, 1988.
- GRAÇA, Esmeralda Maria Couto da Silva, *Bibliotecas escolas e área de projecto*, Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2005.
- HAVELOCK, E. *A equação oralidade-escrita: uma fórmula para a mente moderna*. In: OLSON, David R., TORRANCE, Nancy (org.) *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo, Ática, 1995.

- HAVELOCK, E. A., *The Muse learns to Write*, Yale University Press, (Tradução portuguesa, Lisboa: Gradiva, 1996).
- HILSDORF, Maria. Lúcia, *Cultura escolar/cultura oral em São Paulo (1820-1860)* in: HILSDORF, Maria Lúcia. *Cultura escolar / Cultura Oral em São Paulo (1820-1860)* 2001.
- KIDDER, D. P. *Reminiscências de viagens e permanência nas províncias do Sul do Brasil: Rio de Janeiro e São Paulo: compreendendo notícias históricas e geográficas do Império e das diversas províncias* (trad. Moacir N. Vasconcelos; notícia biográfica Rubens Borba de Moraes) Belo Horizonte: Ed Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.
- KUHLTHAU, C. *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*. Trad. e Adapt. Por Bernadete Campello dos Santos et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LAJOLO, M e ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo, SP: Editora Ática, 1996
- LOURENÇO FILHO, M. B. *O ensino e a biblioteca: 1ª conferência da série educação e biblioteca*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.
- MANGUEL, Alberto, *Uma história da Leitura*, São Paulo, Companhia das Letras, 1999
- MARCÍLIO, Maria Luíza, *História da escola em São Paulo e no Brasil*, SP, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.
- MARTINS, Maria Helena (org.) *Questões de linguagem..* São Paulo: Contexto, 1991.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MILANESI, Luís. *O que é biblioteca*. - São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MILANESI, Luís. *Biblioteca*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- Moares, Rubens B. de. *Livros e Bibliotecas no Brasil Colonial*, SP, Secretaria de Cultura Ciência e Tecnologia, 1979
- NEGRÃO, May Brooking. *Da encyclopédia ao banco de dados; a biblioteca escolar e a educação para a informação*. Caderno do CED, Florianópolis, v.4, n.10, 1987.
- NÓVOA, A. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- NUNES, Henrique Barreto. *Editorial do Centro de Recursos e Investigação para Leitura Infantil*, Braga, Universidade do Minho, Portugal, maio de 2003.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas, Papyrus, 1998.

- ONG, Walter J. *Oralidade e cultura escrita : a tecnologização da palavra*; tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP : Papirus, 1998
- ONU. Declaração Universal da Criança, 1959.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 3.ed. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1996.
- PERROTI, Edmir, *Confinamento cultural, infância e leitura*, Summus, São Paulo, 1990.
- PERROTI, Edmir, *Relatório parcial de pesquisa Biblioteca e escola*, ECA, São Paulo, 1997.
- RAZZINI, Márcia de Paula G. *O espelho da Nação: A Antologia Nacional e o Ensino de Português e Literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- RIBEIRO, Vera Masagão, VOVIO, Claudia Lemos y MOURA, Mayra Patrícia. *Literacy in Brazil: some results from the Brazilian indicator of functional literacy?*. Educ. Soc., dic. 2002, vol.23, no.81. ISSN 0101-7330
- ROCCO, Maria Thereza Fraga . *Leitor, leitura, escola: uma trama plural*. In: Jason Prado; Paulo Conдини. (Org.). *A formação do leitor: pontos de vista*. 1 ed. Rio de Janeiro: Argus, 1999, v. 1, p. 109-115.
- ROCKWELL, Elsie. *Reading as a cultural practice: concepts for the study of Sales, Herberto. Aspectos da política governamental do livro*. Brasília: MEC/INL/DDD, 1980,
- SILVA, Ezequiel Theodoro da . *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1986.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981.
- SILVA, Lino Moreira da. *Bibliotecas escolares e construção de sucesso educativo*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, Braga, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antônio Flávio. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995. 202 p.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte. Autêntica. 1999. 156 p.
- SILVA, W. C. da. *A miséria da biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SOARES, M. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy A. M., BRANDÃO Heliana M. B., MACHADO Maria Zélia V. (orgs.). A

escolarização da leitura literária : o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

SOLÉ, I & COLL, C. *Os professores e a concepção construtivista*.in: C. Coll e outros, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 9-28). 6ª edição. São Paulo: Ática, 1999.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

UNESCO.*Recomendação da Unesco sobre a normalização internacional das estatísticas relativas a Bibliotecas*. Lisboa: B.A.D,1976.

VIDAL, Diana G, *Uma biblioteca escolar : práticas de formação docente no Rio de Janeiro 1927-1935* in: *Biblioteca e formação docente : percursos de leitura*, org.; CARVALHO,M.M.C. de C. e VIDAL,D.G., Ed. Autêntica, MG,2000.

VIDAL, Diana Gonçalves e Hilsdorf, Maria Lucia Spedo, *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*, EDUSP, SP, 2001

VYGOTSKY, L.S. *Imaginación y el arte na infância*. Cidade do México: Hispânicas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY,L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 4. ed. São Paulo:Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina. *O leitor e o livro*. Horizontes, Bragança Paulista, v.15, p. 21-40, 1997.

- 0 1 2
 3 4 5 ou mais

Na escola onde leciona há:

biblioteca biblioteca de classe sala de leitura

Você considera importante a existência de bibliotecas em escolas?

Sim Não

Por quê?

Você frequenta a biblioteca de sua escola?

Sim Não

Em caso afirmativo, com que finalidade (marque as 3 mais importantes por ordem de importância)

- folhear livros, revistas, dicionários
 fazer pesquisa
 quando desenvolve um novo projeto
 selecionar material para suas aulas
 retirada de livros de leitura
 selecionar material para seus alunos.
 Outros: _____

Quando foi a última vez que você foi à biblioteca de sua escola?

Hoje Ontem esta semana semana passada
 mês passado Outros: _____

Com que finalidade?

Cada vez que vai à biblioteca quanto tempo você em média gasta?

- menos de 1/2 hora mais de 1/2 hora
 mais de 1 hora mais de 2 horas

Quais os serviços oferecidos pela biblioteca dessa escola?

- empréstimo coleta de dados para pesquisa
 exibição de DVD/Vídeo hora da história
 Outros: _____

Essa biblioteca colabora no desenvolvimento de seus projetos pedagógicos:

sim não às vezes

Por quê?

Nas reuniões pedagógicas realizadas em sua escola o tema biblioteca escolar é ou foi abordado?

() sim () não () às vezes

Atualmente como você classificaria o funcionamento dessa biblioteca?

() ruim () razoável () bom () muito bom

Nessa biblioteca, há:

() livros didáticos;

() livros de literatura;

() dicionários e enciclopédias;

() DVD/Vídeo;

() Jornal/revista;

() computador para uso dos alunos;

() Outros: _____

Há um responsável pela biblioteca?

() Sim () Não

Quando você era estudante, você tem lembrança de usar a biblioteca de sua escola?

() Não tenho lembrança () Minhas escolas não tinham biblioteca

() Sim na Educação Infantil () Sim no Ensino Fundamental I

() Sim no Ensino Fundamental II () Sim no Ensino Médio

Você utilizava biblioteca pública:

() Sim () Não

Especificamente em sua graduação, o tema biblioteca escolar foi abordado:

() sim no bacharelado

() sim na licenciatura

() sim em cursos de capacitação

Relate o que em sua opinião uma biblioteca escolar deveria ser e oferecer:

2) ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR DURANTE O PERÍODO DE ESTÁGIO.

- 1) Há um espaço fixo adequado destinado ao acervo de livros na escola? Possui biblioteca?

- 2) Há um responsável por esse espaço? Se há, a quem ele se reporta (diretamente ao diretor ou ao coordenador pedagógico ou aos dois)?
- 3) Dados físicos: espaço, mobiliário (computadores, mesas, etc.), tipo de acervo (jornais, revistas semanais e especializadas, livros,...)
- 4) Horário de funcionamento:
- 5) Em que momento da vida escolar esse espaço é utilizado? Por quem? É uma ação planejada? Têm frequência? Cite três.
- 6) Os alunos utilizam o espaço para elaborar trabalhos, coletar dados, fazer pesquisas, ler livro de literatura?
- 7) A escola está cadastrada no PNBE/FNDE?
- 8) A escola ou os alunos já receberam livros e/ou materiais escolares do governo? Cite alguns.

Pergunta a ser dirigida ao responsável pela biblioteca da escola:

- Cite três aspectos que você gostaria que melhorasse para que a utilização de sua biblioteca pelos alunos, professores e comunidade fosse “nota 10”.

PLANO NACIONAL BIBLIOTECA ESCOLAR - PNBE

O Ministério da Educação vem, desde 1997, incentivando o hábito da leitura e o acesso à cultura junto aos alunos, professores e a comunidade em geral mediante a execução do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O programa consiste na aquisição e na distribuição de obras de literatura brasileira e estrangeira, infanto-juvenis, de pesquisa, de referência além de outros materiais de apoio a professores e alunos, como atlas, globos e mapas.

A partir de 2005, a Secretaria de Educação Básica SEB/MEC retomou o foco de ação no atendimento aos alunos nas escolas, por meio da ampliação de acervos das bibliotecas escolares. Em 2005, foram beneficiadas todas as 136.389 escolas públicas brasileiras com as séries iniciais do ensino fundamental, 1ª a 4ª série, com pelo menos um acervo composto de 20 títulos diferentes. As escolas cadastradas no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) puderam escolher entre 15 acervos, com 20 títulos cada, todos compostos de obras de diferentes níveis de dificuldade, de forma que os alunos leitores tenham acesso a textos com autonomia de leitura e outros para serem lidos com a mediação dos professores.

Em 2006, foram investidos R\$ 46,3 milhões para atender 46.700 escolas com aproximadamente 14 milhões de alunos matriculados nas séries finais do ensino fundamental. Em 2007, o FNDE tem R\$ 54 milhões para investir no programa. Devido à recente ampliação deste nível de ensino para nove anos, serão consideradas as escolas com turmas do sexto ao nono ano (ou seja, 5ª a 8ª série do sistema anterior), todas cadastradas no Censo Escolar realizado pelo Inep/MEC. O número de livros a ser recebido por cada escola vai depender do número de alunos matriculados. As escolas com até 150 alunos receberão um acervo com 75 títulos, enquanto as com 151 a 300 receberão um acervo de 150 e as que têm mais de 300 ficarão com 225 títulos, dos mais variados gêneros literários: poesia, conto, crônica, teatro, romance, biografias e histórias em quadrinhos, especialmente adaptações ao público jovem de obras clássicas da literatura universal.

Ao longo de sua história, o PNBE vem se modificando e se adequando à realidade e às necessidades educacionais. Atualmente sob a execução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é gerido com recursos financeiros originários do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação.

O programa em 2007

Para atender as exigências do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Ministério da Educação ampliou o atendimento do programa. Além dos ensinos infantil e fundamental, também o ensino médio passou a receber acervos do FNDE. Com isso, cerca de 30 milhões de alunos brasileiros serão beneficiados com os novos acervos literários que serão adquiridos este ano e distribuídos a partir de 2008.

Entre abril e maio de 2007, as editoras detentoras de direitos autorais podem inscrever as obras literárias que serão submetidas ao processo de seleção. As aprovadas comporão

os acervos que serão distribuídos às escolas públicas de educação infantil e as que oferecem as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série ou 2º ao 5º ano) das redes públicas municipais, estaduais, federal e do Distrito Federal.

Na educação infantil, serão investidos R\$ 11.140.563,20 para atender 5.065.686 alunos de 85.179 escolas. As instituições com 150 alunos, consideradas de pequeno porte, receberão um acervo com 20 títulos. Colégios com 151 e 300 alunos receberão dois acervos e com mais de 301 matriculados, três acervos.

No ensino fundamental, serão investidos R\$ 25.622.011,90 para atender 127.661 escolas com 16.430.000 alunos. As escolas com até 250 alunos vão receber um acervo com 20 títulos; com 251 a 500, dois acervos; com 501 a 750 estudantes, três, e com 751 a mil alunos, quatro. Instituições com mais 1.001 matriculados ganharão cinco acervos.

Os acervos necessariamente contemplarão textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos, entre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal adaptadas ao público da educação infantil e séries/anos iniciais do ensino fundamental.

Biblioteca para o ensino médio

No âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007 o FNDE instituiu o Programa Nacional Biblioteca da Escola para o Ensino Médio (Pnbem). O programa possui metodologia inédita: a Secretaria de Educação Básica do MEC fará parceria com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) para definir os livros mais importantes direcionados aos alunos de 15 a 18 anos de idade matriculados no ensino médio.

A escolha será feita da seguinte forma: das obras constantes do catálogo das editoras entre 1990 e 2006, a SBPC vai listar 160. A listagem será disponibilizada pelo FNDE na Internet para que as escolas escolham as 35 obras de sua preferência. Terminada a escolha, o Fundo vai verificar quais as 80 mais votadas em cada um dos 26 estados e no Distrito Federal e formar 27 acervos com 80 títulos. Dessa forma, cada acervo será composto por 48 títulos de ciências humanas e da natureza; 20 títulos de literatura brasileira; cinco de artes; cinco de educação física e duas gramáticas.

Os acervos para as bibliotecas do ensino médio serão compostos por obras de referência, literárias e de pesquisa nas áreas de ciências humanas e suas tecnologias (história, geografia, filosofia e sociologia); ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (química, física e biologia); e linguagens, códigos e suas tecnologias (literatura brasileira, artes, educação física e gramática da língua portuguesa).

Serão atendidos pelo Pnbem 7.788.593 alunos de 17.049 escolas do ensino médio. O investimento no programa será de R\$ 17.515.347,45.

Forma de execução

O PNBE é executado pelo FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Uma vez definidos os critérios de avaliação e atendimento,

além da disponibilidade dos recursos orçamentários previstos no Plano Plurianual (PPA), dá-se início à operacionalização do programa do referido exercício.

As ações do PNBE são executadas de forma centralizada, com o apoio logístico das escolas públicas, prefeituras e secretarias estaduais e municipais de Educação.

Inscrição

O edital estabelecendo as regras para a inscrição e avaliação das coleções de literatura é publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado na Internet. Ele determina as regras de aquisição e o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.

Avaliação e seleção das obras

A avaliação e a seleção das obras são realizadas por um colegiado, instituído anualmente, por portaria ministerial, com representantes do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), de intelectuais e de técnicos e especialistas na área de leitura, literatura e educação do Ministério da Educação e de universidades.

Aquisição

Após a avaliação e seleção das coleções e acervos, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei nº 8.666/93, tendo em vista os direitos autorais das obras.

Produção

Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, com supervisão integral dos técnicos do FNDE.

Qualidade física

O FNDE firmou parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) pela qual cabe a esse instituto a responsabilidade de coletar amostras e realizar o controle de qualidade dos livros, de acordo com normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e de manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.

Distribuição

Dependendo do tipo de acervo e da clientela beneficiária, a distribuição dos livros é feita diretamente das editoras às escolas ou das editoras a um centro de mixagem, para formação das coleções e posterior envio às escolas. A distribuição do PNBE é feita por meio de contrato firmado com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do PNBE conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de Educação. Em se tratando de escolas das zonas rurais, os

acervos são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de Educação, que devem passá-los a essas escolas.

Recebimento

Dependendo das características do beneficiário do programa – se alunos ou escolas –, os livros chegam aos destinatários no primeiro ou no segundo semestre do ano letivo. No caso das ações Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente, chegam no final do segundo semestre, para utilização pelos alunos no ano letivo subsequente. No caso dos acervos para as escolas, geralmente são enviados até o início do segundo semestre, para serem utilizados ainda naquele ano, de forma coletiva, pelos alunos da escola.

Tipos de ações

Ao longo de sua história, o PNDE vem distribuindo livros de literatura em diferentes ações. Em 1998, distribuiu acervos variados, com obras literárias, de referência, de pesquisa e materiais de apoio, beneficiando alunos das séries finais do ensino fundamental de 20 mil escolas públicas brasileiras. Em 1999, foi priorizado o atendimento aos alunos das séries iniciais de 36 mil escolas públicas, com a distribuição de acervos literários infanto-juvenis.

Já em 2001, 2002 e 2003, foram realizadas diferentes ações, visando públicos específicos. O PNBE 2003, distribuiu livros mediante seis ações específicas de incentivo à leitura:

1º) Literatura em minha casa – 4ª série (para uso pessoal e propriedade do aluno)

- Distribuição de uma coleção, composta de cinco volumes de obras de literatura e de informação, para cada aluno matriculado na 4ª série do ensino fundamental das escolas públicas.
- Distribuição de dez coleções, compostas de cinco volumes de obras de literatura e de informação, para cada uma das escolas públicas com mais de dez alunos que ofereçam a 4ª série no ano letivo de 2004.

2) Literatura em minha casa – 8ª série (para uso pessoal e propriedade do aluno).

- Distribuição de uma coleção, composta de quatro volumes de obras de literatura e de informação, para cada aluno matriculado na 8ª série do ensino fundamental das escolas públicas.
- Distribuição de dez coleções, compostas de quatro volumes de obras de literatura e de informação, para cada uma das escolas públicas com mais de dez alunos que ofereçam a 8ª série no ano letivo de 2004.

3) Palavra da Gente – Educação de jovens e adultos (para uso pessoal e propriedade do aluno).

- Distribuição de uma coleção específica para jovens e adultos, composta de seis volumes de obras de literatura e de informação, para cada aluno da última série ou equivalente do curso presencial de educação de jovens e adultos do ensino fundamental.
- Distribuição de quatro coleções específicas para jovens e adultos, compostas de seis

volumes de obras de literatura e de informação, para cada uma das escolas públicas que possuam mais de quatro alunos na última série ou equivalente do curso presencial de educação de jovens e adultos do ensino fundamental.

4) Biblioteca Escolar (para a biblioteca da escola e uso da comunidade escolar).

- Distribuição de acervos contendo 144 títulos de ficção e de não ficção, com ênfase na formação histórica, econômica e política do Brasil, para as vinte mil escolas com maior número de alunos de 5ª a 8ª séries.

5) Biblioteca do Professor (para uso pessoal e de propriedade do professor).

- Distribuição de dois livros para cada professor da rede pública das classes de alfabetização e de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, escolhidos de uma lista de 144 títulos de ficção e de não ficção, com ênfase na formação histórica, econômica e política do Brasil.

6) Casa da Leitura (distribuído para uso de toda a comunidade do município).

- Distribuição de bibliotecas itinerantes para uso comunitário no município, contendo 154 livros de 114 títulos diferentes das 24 coleções do acervo das ações Literatura em minha casa – 4ª e 8ª séries e Palavra da Gente - Educação de jovens e adultos . Os livros são entregues nas prefeituras municipais, a quem cabe dinamizar os acervos, seja em bibliotecas públicas ou outro lugar apropriado à sua utilização, estabelecendo, inclusive, parcerias com as escolas do município para a realização de atividades voltadas ao incentivo à prática da leitura.

As últimas três ações foram concluídas ao longo do primeiro semestre de 2004.

Em 2005, a Secretaria de Educação Básica SEB/MEC retomou o foco de ação no atendimento aos alunos nas escolas, por meio da ampliação de acervos das bibliotecas escolares. Foram beneficiadas todas as 136.389 escolas públicas brasileiras com as séries iniciais do ensino fundamental, 1ª a 4ª série, com pelo menos um acervo composto de 20 títulos diferentes. Foram selecionados e disponibilizados para escolha das escolas 15 acervos, compostos de obras de diferentes níveis de dificuldade, de forma a garantir aos alunos leitores acesso a textos com autonomia de leitura e outros para serem lidos com a mediação dos professores. Poesia, cantigas, crônicas, fábulas, lendas, novelas serão alguns dos gêneros literários e tipos de texto que comporão o acervo.

O PNBE/2005 começou a entregar, no início de 2006, obras de literatura às escolas públicas que oferecem as séries iniciais do ensino fundamental cadastradas no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Foram selecionados e disponibilizados para escolha das escolas, até setembro do ano passado, 15 acervos de 20 títulos cada.

Dados estatísticos

PNBE 2008 (aquisição 2007 e distribuição em 2008)

1) Educação infantil

Investimento: R\$ 11.140.563,20

Alunos atendidos: 5.065.686

Escolas atendidas: 85.179

As instituições com 150 alunos, consideradas de pequeno porte, receberão um acervo com 20 títulos. Colégios com 151 e 300 alunos receberão dois acervos e com mais de 301 matriculados, três acervos.

2) Ensino fundamental

Investimento: R\$ 25.622.011,90

Alunos atendidos: 16.430.000

Escolas atendidas: 127.661

As escolas com até 250 alunos vão receber um acervo com 20 títulos; com 251 a 500, dois acervos; com 501 a 750 estudantes, três, e com 751 a mil alunos, quatro. Instituições com mais 1.001 alunos ganharão cinco acervos.

3) Ensino médio

Investimento: R\$ 17.515.347,45

Alunos atendidos: 7.788.593

Escolas atendidas: 17.049

No PNBE 2006, serão atendidas todas as escolas públicas brasileiras que têm turmas das séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), da seguinte forma:

- Total de escolas beneficiadas: 46.700 escolas públicas de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano)
- Total de alunos beneficiados: 13.504.906
- Quantidade de exemplares: 7.233.075
- Quantidade de acervos: 96.440 – três acervos diferentes com 75 títulos cada
- Distribuição: fevereiro a maio de 2007

No PNBE 2005, foram beneficiadas todas as escolas públicas brasileiras, das séries iniciais do ensino fundamental, 1ª a 4ª série, da seguinte forma:

- Escolas com até 150 alunos - escolheram e recebem neste ano, dentre os 15 acervos disponíveis para escolha, um acervo composto de 20 títulos para a escola.
- Escolas com 151 a 700 alunos - escolheram e recebem neste ano, dentre os 15 acervos disponíveis para escolha, três acervos compostos de 20 títulos cada um, totalizando 40 títulos para a escola.
- Escolas com mais de 700 alunos - escolheram e recebem neste ano, dentre os 15 acervos disponíveis para escolha, cinco acervos compostos de 20 títulos cada um, totalizando cem títulos para a escola.
- Total de escolas beneficiadas: 136.389

Coleções e acervos

As coleções de Literatura em Minha Casa (4ª e 8ª séries), Palavra da Gente (educação de jovens e adultos) e Casa da Leitura são compostas de:

- Antologias poéticas brasileiras
- Antologias de contos brasileiros
- Antologias de crônicas
- Novelas ou romances brasileiros ou estrangeiros, adaptados ou não
- Obras clássicas da literatura universal, traduzidas ou adaptadas
- Peças teatrais brasileiras ou estrangeiras
- Obras ou antologias de textos de tradição popular brasileira, em prosa ou verso
- Ensaios ou reportagens sobre um aspecto da realidade brasileira
- Biografias ou relatos de viagens

Os acervos da Biblioteca Escolar e da Biblioteca do Professor são compostas de:

- Ficção-prosa
- Ficção-poesia
- Não-ficção (formação histórica, econômica e política do Brasil)

Os acervos do PNBE 2005 serão compostos por obras de diferentes gêneros e tipos de texto, a saber:

- Poesias, quadras, parlendas e cantigas.
- Contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, mitologia, lendas, fábulas, apólogos, contos de fadas e adivinhas.
- Novelas (clássicos, terror, aventura, suspense, amor, humor).
- Livros de imagens.

No total foram 258 títulos, separados em coleções e acervos, de acordo com o beneficiário.

PROGRAMA/ANO	DISTRIBUIÇÃO	QUANTIDADE	VALORES
PNBE/98 (Acervos)	1999	20.000	17.447.760,00
PNBE/99 (Acervos)	2000	36.000	23.422.678,99
PNBE/2000 (Obras)	2001	577.400	15.179.101,00
PNBE/2001(Coleções)	2002	12.184.787	50.302.864,88
PNBE/2002 (Coleções)	2003	4.216.576	19.523.388,68
PNBE/2003 (Coleções)	2003	8.169.082	36.208.019,30
PNBE/2003 (Acervos - Casa da Leitura)	2004	41.608	6.246.212,00
PNBE/2003 (Acervos - Biblioteca Escolar)	2004	22.219	44.619.529,00
PNBE/2003 (Obras - Para Professores)	2004	1.448.475	13.769.873,00
PNBE/2005 (Acervos)	2005/2006	306.078	47.273.736,61
TOTAL DO PERÍODO	-	-	273.993.163,46

↪ Número de livros distribuídos pelo PNBE

DADOS ESTATÍSTICOS - LITERATURA EM MINHA CASA - 4ª SÉRIE

Total de coleções	4.171.150
Tipos de coleções	10
Quantidade de livros	20.855.750
Escolas atendidas	125.194
Alunos beneficiados	3.449.253
Valor de aquisição (valor médio da coleção R\$ 4,43)	18.494.879,10

DADOS ESTATÍSTICOS - LITERATURA EM MINHA CASA - 8ª SÉRIE

Total de coleções	3.422.330
Tipos de coleções	10
Quantidade de livros	13.689.320
Escolas beneficiadas	35.685
Alunos atendidos	2.969.086
Valor de aquisição (valor médio da coleção R\$ 4,31)	14.757.086,96

DADOS ESTATÍSTICOS - BIBLIOTECA DO PROFESSOR E BIBLIOTECA ESCOLAR

Biblioteca do Professor (2 títulos p/ prof. – 724.188 prof.+RT)	1.451.674
Biblioteca Escolar (144 títulos p/ 20.021 escolas + 2.157 RT)	3.193.632
Quantidade de livros (3.193.632 Escolar + 1.451.674 Professor)	4.645.306
Valor médio do livro	12,56
Valor total dos livros (13.769.873,00 + 44.619.529,00)	58.389.402,00

DADOS ESTATÍSTICOS - PALAVRA DA GENTE - EJA

Total de coleções	578.484
Tipos de coleções	4
Quantidade de livros	3.470.904
Escolas beneficiadas	10.964
Alunos atendidos	463.134
Valor de aquisição (valor médio da coleção R\$ 5,11)	2.956.053,24

DADOS ESTATÍSTICOS - CASA DA LEITURA

Total de municípios contemplados	3.659
População beneficiada	61.698.303
Total de acervos	41.608
Quantidade de livros	6.372.912
Valor de aquisição	6.246.212,00

Fonte: http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/biblioteca_escola/biblioteca.html acessado em 20/04/07

PLANO NACIONAL DO LIVRO E DA LEITURA - PNLL

LER É ABRIR JANELAS

Gilberto Gil

Ler é transcender, é possibilitar, é ir além do nosso por vezes cruel mundo imediato – tantas e tantas vezes nos abrigamos no confronto acolhedor da leitura quando estamos amuados ou pesarosos. Ler é abrir janelas, destramar portas, enxergar com outros olhares, estabelecer novas conexões, construir pontes que ligam o que somos com o que outros, tantos outros, imaginaram, pensaram, escreveram. Ler é fazer-nos expandidos.

E que convívio maravilhoso se dá numa Biblioteca, esta magnífica invenção coletiva da Humanidade: envoltos no manto do silêncio que aí reside e que nos convida à concentração e à reflexão, as Bibliotecas nos dão acesso aos infindáveis conhecimentos encontrados nos livros, dispostos em convívio pacífico, lado a lado, em suas estantes e prateleiras.

As bibliotecas e os livros colocam ao nosso alcance saberes tão diversos como aqueles sobre a matemática aplicada à construção de relógios e ao vôo dos aviões; o desenho geométrico que fará casas e estradas; a composição molecular inscrita no cerne de nossas células ou nos alimentos que nos dão uma vida mais saudável; a história do comércio, dos transportes e também a história daquela risonha menina a caminho. E até àquele poema que usamos para enternecer a quem amamos.

Seria um exercício absolutamente fascinante remontar em quantas dimensões, em quantos momentos, de quantas formas a leitura marcou a vida de cada um, a vida de cada cidade, de cada sociedade.

A partir do ato da leitura podemos então desenvolver um certo número de operações cognitivas, hierarquizando os argumentos, comparando os enunciados, descartando idéias que pouco nos agradam, destacando outras e colocando aquelas que mais apreciamos em contato com idéias e enunciados de outros livros, de outros temas, de outros autores, de outros mundos. Usamos essas idéias – que agora já nos constituem – nas conversas com nossos amigos, em nosso trabalho, em nossos lares. Nos utilizamos delas para sermos melhores amigos e amigas, melhores pais e mães, melhores trabalhadores, melhores empresários ou melhores políticos.

Quando falamos de livro e leitura falamos, portanto, de expansões e de potencialidades.

É por esta razão básica que encaramos neste governo o conjunto de políticas que possibilitam a ampliação do acesso ao livro e à leitura como políticas fundamentais para a construção plena da cidadania em nosso país. Acompanhamos nisso a ONU, que em seu último Relatório de Desenvolvimento Humano incluiu o acesso a bens, serviços e equipamentos culturais como componente do Índice de Desenvolvimento Humano. O IDH, a partir de agora, põe a cultura ao lado da educação, da saúde e de outras questões vitais. A cultura, portanto, não apenas é assumida pela ONU como tarefa do governo, mas como uma tarefa prioritária de governo, capaz de definir o grau de desenvolvimento econômico e social de um país.

Entendemos, assim, que o acesso (ou o não-acesso) ao livro e à leitura molda substantivamente as condições de vida das populações. E que construir políticas públicas duradouras que assegurem a ampliação do número de leitores no Brasil, que aperfeiçoem as condições para uma leitura crítica e construtiva do que foi lido, e que possibilitem as melhores condições para o pleno desenvolvimento de uma indústria competitiva e dinâmica do livro no país são tarefas intransferíveis do estado, a serem formuladas e executadas conjuntamente com os diversos segmentos da sociedade.

Há tempos temos destacado que a leitura é simultaneamente um componente do que chamamos cidadania e um componente do que chamamos desenvolvimento. Para que ela cumpra o seu papel nessas duas áreas, é fundamental que o governo crie um ambiente favorável à sua multiplicação, à sua afirmação. Quem faz cultura é a Sociedade, não é o Estado. Mas, cabe ao Estado – porque isso é do mais alto interesse público – amplificar as possibilidades para a produção cultural e para a multiplicação dos canais de difusão e das oportunidades de acesso.

As indústrias criativas – e em seu interior, a importantíssima indústria editorial – também são centrais no que podemos chamar de “projeto nacional”. As indústrias criativas têm um vasto potencial de geração de empregos, renda e felicidade. Estão entre os setores mais dinâmicos da economia contemporânea: cresceram nas duas últimas décadas em média três vezes mais rapidamente que os setores econômicos tradicionais. Não é, em hipótese alguma, mero acaso que o país hegemônico na economia mundial tenha como o seu principal setor exportador, a partir do ano de 1996, as suas indústrias criativas.

Construir, portanto, uma política pública duradoura para o setor cultural constitui-se, indubitavelmente, numa daquelas grandes demandas da Sociedade, e que está inscrita profundamente nas atribuições de suas instituições políticas.

Trata-se de termos uma visão mais pragmática e menos ideologizada do papel do Estado, que incorpore o papel de regulação econômica dos setores culturais, tão comum nos países mais dinâmicos da economia mundial. Enquanto setor econômico, as indústrias criativas geram empregos, recolhem impostos, geram divisas e podem apresentar distorções em seus elos produtivos que impedem seu pleno desenvolvimento. É importante reafirmar que temos desafios bastante graves a serem suplantados. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, por exemplo, apontou que 61% dos brasileiros adultos alfabetizados têm muito pouco ou nenhum contato com livros: 6,5 milhões de pessoas das camadas mais pobres da população dizem não ter nenhuma condição de adquirir um livro; 73% dos livros estão concentrados em apenas 16% da população brasileira.

Tal contexto impõe uma ação consistente e articulada para o estímulo à leitura e para a democratização do acesso ao livro via a instalação de bibliotecas públicas e livrarias, em cidades e em regiões metropolitanas desprovidas ou escassamente providas destes bens e equipamentos culturais. É preciso salientar que nós só teremos sucesso se conseguirmos consolidar efetivamente um pacto republicano para a atuação conjunta: não é nenhum governo, nem um setor em particular, é a Sociedade brasileira que exige a consolidação de uma ação concertada para o livro e leitura em nosso país. Todo investimento neste setor é extremamente recompensador. A sociedade reconhece e agradece.

Gilberto Gil é Ministro de Estado da Cultura

O LIVRO, A ESCOLA E A LEITURA

Fernando Haddad

João Cabral de Mello Neto diz sobre o livro:

“silencioso: quer fechado ou aberto inclusive o que grita dentro;

anônimo: só expõe o tombo, posto na estante;

(...)

modesto: só se abre se alguém o abre

(...)

Mas apesar disso e apesar de paciente (deixa-se ler onde queiram), severo:

exige que lhe extraíam, o interroguem;
e jamais exala: fechado, mesmo aberto.”

Os desafios da educação brasileira são muitos e superá-los exige, necessariamente, uma política consistente que promova o domínio da leitura e da escrita ao longo da vida escolar.

Cabe à escola o papel central na garantia do direito à educação e, além dele, do direito a aprender. Se hoje, no Brasil, estamos próximos de alcançar a universalização do ensino fundamental, as questões relativas à melhoria da qualidade e da aprendizagem ainda se constituem em desafios importantes.

Na verdade, nesse início do século XXI, quando a sociedade brasileira conta com mais de 97% das crianças de 7 a 14 anos na escola, o país tem a oportunidade histórica de formar uma geração que teve acesso à educação e formá-la na valorização da leitura, no domínio da escrita, na visão crítica das informações que recebe e no exercício da produção e criação de sentido para suas práticas cotidianas.

O MEC, por meio do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – realizou avaliação, em matemática e português (leitura), de mais de 3 milhões de alunos de 4ª e 8ª séries em 40 mil escolas do país através do Prova Brasil. Os resultados motivaram uma pesquisa conduzida pela UNICEF sobre como algumas escolas, inseridas em contextos socioeconômicos desfavoráveis, alcançaram resultados acima da média nacional no desempenho de seus estudantes. Há muitas respostas para essa questão, mas sobressai a regularidade das práticas de leitura, do estímulo às atividades de criação de textos, da valorização das experiências e saberes de seus alunos e das comunidades em que estão inseridas. A leitura e a escrita têm, nessas escolas, o caráter de uma atividade cotidiana, que vai além da função didática.

A formação de leitores se inicia na escola e deve prosseguir no ambiente familiar e comunitário. No entanto, nosso país ainda sofre as conseqüências de históricos processos de exclusão que afastaram milhões de brasileiros dos bancos escolares. Hoje, mais de 60 milhões, com idade superior a 15 anos, não concluíram oito anos de estudos, período mínimo de escolaridade garantido como direito de todos pela Constituição Federal.

Os efeitos perversos desse processo ainda repercutem na trajetória escolar dos filhos dessas gerações. Em ambientes familiares, marcados pela baixa escolaridade ou pela sensação de fracasso, as novas gerações não têm os estímulos necessários para que o

aprendizado do que se ensina na escola tenha, na família, seu acompanhamento e complementação que contribuem para o sucesso.

É preciso, portanto, que – da educação infantil à pós-graduação – a criança/aluno participe de um ambiente de forte e permanente estímulo à leitura, quer através do livro, quer através dos demais suportes que tornam a leitura uma atividade cada dia mais necessária a todos.

O desenvolvimento de uma política pública voltada para a promoção do livro e para a formação de leitores depende, fundamentalmente, da participação dos sistemas públicos de ensino. O MEC vem desenvolvendo, em parceria com os municípios, uma proposta de ação pública e conjunta de formação de leitores e de incentivo à leitura, que tem por princípio proporcionar melhores condições de inserção dos alunos na cultura letrada, no momento de sua escolarização.

Essa proposta, focada essencialmente na qualificação dos recursos humanos e na ampliação das oportunidades de acesso da comunidade escolar a diferentes materiais de leitura, consubstancia-se em quatro ações principais: (1) Formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca – professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área da leitura; (2) Produção e distribuição de materiais de orientação, como a revista *LeituraS*; (3) Parcerias e redes de leitura: implantação de Centros de Leitura Multimídia; (4) Ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos – Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE.

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

Ao longo de várias décadas, a atuação do MEC no campo do livro de circulação escolar foi centrada na distribuição de livros a alunos e a bibliotecas das escolas públicas do Ensino Fundamental. Por meio da Secretaria de Educação Básica – SEB e do Fundo de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o MEC coordena dois importantes Programas – o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE que poderiam ser chamados dos grandes portais para o acesso ao livro no Brasil, pois atendem a milhões de alunos das escolas públicas.

Com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, esses Programas serão ampliados para atender aos alunos das instituições de educação infantil e das escolas do ensino médio.

Nos últimos quatro anos, o MEC vem implementando uma série de ações de formação, em parceria com diversas universidades, entre elas o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) nas áreas de Alfabetização e Linguagem e de Matemática. Esse Programa desenvolve, em um dos módulos, propostas para utilização dos acervos do PNBE e organização da biblioteca escolar, investindo, assim, na formação dos professores como mediadores de leitura.

No acesso às novas mídias, merecem destaque as ações realizadas por meio da Secretaria de Educação a Distância – SEED, como os programas TV Escola e Mídias na Educação.

Através das ações do programa Mídias na Educação, implementado na modalidade a distância com estrutura modular, busca-se alcançar o objetivo de proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impressos – de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação de um leitor crítico e criativo, capaz de produzir e estimular a produção nas diversas mídias.

Além das ações que têm como centro a escola regular, é importante considerar os públicos, hoje adultos, que não concluíram o ensino fundamental ou sequer alcançaram o domínio da leitura e da escrita. A promoção da alfabetização de jovens e adultos através das ações do Programa Brasil Alfabetizado é complementada pela produção de material de leitura dedicado especificamente aos neo-leitores, jovens e adultos recém alfabetizados. A realização do 1º Concurso Literatura para Todos, é um marco na política de ampliar o acesso ao livro para jovens e adultos que estão adquirindo essa habilidade.

O MEC também inovou com o PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o ensino Médio que adquiriu e entregou 12, 5 milhões de exemplares de livros didáticos das disciplinas de português e matemática para estudantes de escolas públicas de nível médio. Também inova em outras ações como os programas do livro em Braille e os livros e materiais didáticos específicos para a educação das comunidades indígenas e quilombolas.

No ensino superior, a formação de acervos bibliográficos nos cursos de graduação é exigência básica para credenciamentos, autorizações e reconhecimentos de cursos. O Portal dos Periódicos da CAPES e a janela do “Domínio Público” na página do MEC

também contribuem para a melhoria da qualidade na educação e para a formação de novos leitores ao facilitar o acesso a obras literárias e à produção científica.

O incentivo à leitura, à divulgação do livro e à produção de textos é outra vertente da política que busca a melhoria da qualidade da educação. Junto com o Ministério da Cultura e a OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos, o MEC lançou o Prêmio Vivaleitura, que visa reconhecer e premiar boas experiências de formação de leitores.

Formar uma geração de leitores nas condições de desigualdade que persistem na sociedade brasileira é tarefa complexa que exige esforços conjugados de todos que têm compromissos e responsabilidades com o país. O Ministério da Educação, os sistemas municipais e estaduais de ensino, as universidades e centros de pesquisa, entidades da sociedade civil têm unido seus esforços para melhorar a qualidade da educação, o acesso ao livro e a formação de leitores. Os desafios devem ser assumidos por todos e um dos passos essenciais está formalizado nesse documento que apresentamos. O Plano Nacional do Livro e Leitura pode e deve tornar-se um documento de referência, em constante atualização, de modo a registrar compromissos, ações e esforços dos diferentes órgãos e entidades comprometidos com suas metas.

Dar a público as diretrizes do Plano Nacional do Livro e Leitura é, portanto, uma ação que une a responsabilidade inerente ao poder público com o convite para a mobilização da sociedade de modo que as conquistas e os avanços no acesso ao livro e na promoção da leitura sejam um patrimônio da nação brasileira, construído e comemorado coletivamente.

Fernando Haddad é ministro de Estado da Educação

1. Introdução

As diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil (e, em particular, à biblioteca e à formação de mediadores), apresentadas neste Plano, levam em conta o papel de destaque que essas instâncias assumem no desenvolvimento social e da cidadania e nas transformações necessárias da sociedade para a construção de um projeto de Nação com uma organização social mais justa. Têm por base a necessidade de se formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável.

Pretende-se conferir a este Plano a dimensão de uma Política de Estado, de natureza abrangente, que possa nortear e garantir alguma organicidade a políticas, programas, projetos e ações continuadas desenvolvidos no âmbito de ministérios – em particular o da Cultura e o da Educação –, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e de voluntários em geral, buscando evitar o caráter por demais assistemático, fragmentário e pulverizado com que se têm implementado essas iniciativas em nosso país, desde, pelo menos, o início do século XIX.

Essa Política de Estado deverá traduzir-se em amplos programas do governo, com coordenações interministeriais, devidamente articuladas com Estados, Municípios, empresas e instituições do Terceiro Setor, para alcançar sinergia, objetividade e resultados de fôlego quanto às metas que venham a ser estabelecidas. Quatro eixos principais orientam a organização do Plano:

- Democratização do acesso
- Fomento à leitura e à formação de mediadores
- Valorização do livro e comunicação
- Desenvolvimento da Economia do Livro

O Plano como aqui se vê configurado é produto do compromisso do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva de construir políticas públicas e culturais com base em um amplo debate com a sociedade e, em especial, com todos os setores interessados no tema. Sob a coordenação do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, participaram do debate que conduziu à elaboração deste documento representantes de toda a cadeia produtiva do livro – editores, livreiros, distribuidores, gráficas, fabricantes de papel, escritores, administradores, gestores públicos e outros profissionais do livro –, bem como educadores, bibliotecários, universidades, especialistas em livro e leitura, organizações da sociedade, empresas públicas e privadas, governos estaduais, Prefeituras e interessados em geral.

Entre as diversas iniciativas em que houve contribuição direta para a elaboração deste Plano, podem ser lembradas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar), o fórum da Câmara Setorial do Livro, Literatura e Leitura, o Projeto Fome de Livro (iniciativa do MEC/ Biblioteca Nacional), o PNLEM (Programa Nacional do Livro no Ensino Médio), o Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor e o Vivaleitura – Ano Ibero-americano da Leitura (2005), imenso programa desenvolvido pelo MinC, MEC organismos internacionais e

entidades da sociedade. Merece especial ênfase, também, a contribuição oferecida pelo Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), que, com a experiência acumulada ao longo de mais de uma década na realização de projetos de fomento à leitura por todo o País, com a promoção de oficinas, cursos, palestras e eventos artístico-culturais das mais diferentes naturezas, pôde fortalecer subsídios importantes para o debate em questão.

Vale destacar que, entre junho de 2004 e dezembro de 2005, foram realizados “encontros preparatórios” em todas as macro-regiões do Brasil (Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Distrito Federal, Ceará e Pará), a fim de colher sugestões para o Plano, debater o conhecimento acumulado sobre o assunto e integrar novos olhares. Também foram realizadas cinco videoconferências regionais, além de uma com abrangência nacional, reunindo nesse debate todos os estados brasileiros e o Distrito Federal – todas transmitidas ao vivo pela Internet, com forte interação nacional e acompanhada por observadores de diversos países da região ibero-americana. Houve 97 encontros, na forma de debates, conferências, palestras, oficinas, seminários e mesas-redondas, realizados por todo o país em feiras de livros, festivais de literatura, fóruns, congressos e colóquios, envolvendo não apenas os profissionais da leitura e do livro, mas cidadãos de modo geral (líderes indígenas, comunidades quilombolas, grupos de deficientes visuais, movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores, parlamento, igreja e clubes de serviço, entre outros).

A larga participação de diversos setores da sociedade ligados à questão da leitura e do livro, além de assegurar o caráter pluralista e democrático do processo desencadeado pela proposição do Plano, procura garantir que se evitem eventuais sobreposições e sobreposições de ações, assim como a preservação da autonomia e da independência das iniciativas em curso e das futuras, tudo convergindo para a otimização de recursos e esforços que venham a conferir maior eficácia às políticas públicas.

O consenso a que se chegou com base nesse amplo debate é que para transformar o tema da leitura e do livro em Política de Estado neste início de nova gestão é preciso concentrar o foco, minimamente, em alguns pontos:

- A criação de um Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) (que aqui se consubstancia), traduzindo a Política de Estado para a Leitura e o Livro, plenamente assumida pelo governo federal;
- O estabelecimento da Câmara Setorial, do Livro, Literatura e Leitura como espaço institucional por excelência para o debate e a construção de consenso,

sempre que possível, para avaliar e fazer avançar as políticas setoriais, contribuir para amadurecer o processo e legitimar e criar proteções institucionais a essas políticas;

- A fixação de marcos legais, com base na Constituição, que tornem viáveis as políticas, programas, projetos e ações continuadas preconizados pelo Plano, como a Lei da Desoneração Fiscal do Livro (Lei Federal 11.030, de 21/12/2004, combinada com a Lei Federal nº 10.865, de 30/04/2004), bem como os decretos que instituíram e atribuíram responsabilidades aos Ministérios (especialmente da Cultura e da Educação), ao Sistema Nacional de Cultura e ao Plano Nacional de Cultura, ou a Lei do Livro (Lei Federal nº 10.753, de 30/10/2003), ou, ainda, a Lei nº 9.610, de 19/02/1998, que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências todo esse conjunto gerando decretos, portarias e instruções normativas, com desdobramentos no âmbito dos estados e dos municípios;
- A institucionalização de uma Estrutura de Governo, que deve ser consolidada e/ou instituída no âmbito da administração pública federal para a área da leitura e do livro (e, por conseguinte, da biblioteca e da formação de mediadores) e a qual contemple o novo patamar atingido pela articulação entre o MEC e o MinC no que se refere às questões em pauta.

2. Justificativa

O Brasil chega ao século XXI, momento em que a difusão do audiovisual assume imensas proporções, ainda com enorme déficit no que diz respeito às práticas leitoras dos textos escritos. Nossos índices de alfabetização (*stricto e lato sensu*) e de consumo de livros são ainda muito baixos, na comparação com parâmetros de países mais ricos e desenvolvidos e mesmo com alguns dos países em desenvolvimento da América Latina e da Ásia. Como têm apontado alguns de nossos mais expressivos pensadores no campo das Ciências Humanas, entre eles Nelson Werneck Sodré, o Brasil passou abruptamente de um estágio de oralidade para a cultura do audiovisual, já desde meados do século XX, quando a indústria cultural se fez onipresente entre nós, sem que houvesse efetiva mediação dos livros e materiais de leitura uma vez que esta nunca chegou a alcançar largas faixas da população, restringindo-se a pequenos e localizados grupos sociais.

As conseqüências desse hiato fazem-se sentir até hoje, com desdobramentos nefastos que se espraiam não apenas no âmbito do universo da cultura e da educação, mas,

naturalmente, de nossa economia, de nossas práticas políticas e de nosso potencial de desenvolvimento. Diversas pesquisas, realizadas nos últimos anos, têm-se empenhado em apresentar contornos mais nítidos do cenário em que se insere a questão da leitura e do livro no país, permitindo maior consciência das mazelas que afligem o setor e oferecendo dados concretos para que se possa buscar sua superação. É o caso, por exemplo, do Mapa do Alfabetismo no Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, 2003), do Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional – INAF (2001 e 2005), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2001 e 2003), do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (2000) e do Retrato da Leitura no Brasil – CBL/Snel (2001).

De acordo com o Mapa do Alfabetismo no Brasil (INEP, 2003), a evolução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, no País, diminuiu de 65,3%, em 1900, para 13,6%, em 2000, realizando grande avanço neste campo ao longo do século passado. Apesar desse avanço, entretanto, o Brasil ainda possuía, em 2000, cerca de 16 milhões de analfabetos absolutos (pessoas que se declararam incapazes de ler e escrever um bilhete simples) e 30 milhões de analfabetos funcionais (pessoas de 15 anos ou mais, com menos de quatro séries de estudos concluídas).

Com base nesses dados, o INEP concluiu que, se foi possível reverter o crescimento constante do número de analfabetos a partir de década de 1980, o número absoluto de analfabetos em 2000 ultrapassou o dobro do que havia em 1900. E o dado mais estarrecedor, talvez, apontado pela pesquisa, é o de que 35% dos analfabetos brasileiros já freqüentaram a escola.

Com outra abordagem sobre o analfabetismo, os dados de uma das mais relevantes pesquisas sobre o assunto, denominada Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF-2001, realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (Ibope pela Educação), definiu três níveis de alfabetismo de acordo com as habilidades demonstradas pelos entrevistados no teste aplicado. O resultado do INAF 2001 classificou 9% dos entrevistados como analfabetos absolutos; 31% foram classificados no nível 1 (rudimentar) de alfabetismo, pois conseguem apenas ler títulos ou frases, localizando informações bem explícitas; 34% foram classificados no nível 2 (básico) de alfabetismo, pois são aqueles que conseguem ler textos curtos, localizando informações explícitas ou que exijam pequena inferência; e 26% foram classificados no nível 3 (pleno) de alfabetismo, correspondendo àquelas pessoas capazes de ler textos mais longos,

localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes.

O INAF 2005 atualiza a pesquisa realizada quatro anos antes e demonstra que, ainda que se verifique tendência de diminuição do nível 1 (analfabetismo absoluto) e aumento dos que atingem o nível 2 de alfabetismo (básico), a situação dos entrevistados que atingem o nível 3 (pleno) de habilidade não teve evolução significativa, mantendo-se próximo a um quarto da população estudada. Ou seja, apenas um em cada quatro jovens e adultos brasileiros consegue compreender totalmente as informações contidas em um texto e relacioná-las com outros dados. Configura-se, assim, um quadro perverso de exclusão social, que deixa à margem do efetivo letramento cerca de três quartos da população brasileira.

Deve-se enfatizar que, de acordo com os especialistas, uma das principais causas do elevado índice de alfabetismo funcional e das dificuldades generalizadas para a compreensão vertical da informação escrita se localiza na crônica falta de contato com a leitura, sobretudo entre as populações mais pobres. Como os investimentos para combater o analfabetismo têm sido crescentes nos últimos anos, isso equivale a dizer que ao mesmo tempo em que milhões de brasileiros ingressam a cada ano na categoria de leitores em potencial, outros milhões saem pela porta dos fundos – a do alfabetismo funcional. Assim, um formidável conjunto de esforços, energia e investimentos públicos e privados não se realizam plenamente, não atingindo suas finalidades.

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

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) a partir de 1990, aplica, a cada biênio, exames bienais de proficiência em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura) em uma amostra de estudantes de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e de 3^a série do Ensino Médio, nas redes de ensino pública e

privada, em todas as regiões do país. No geral, os resultados da avaliação têm mostrado sistemática queda no desempenho dos estudantes em quase todas as regiões, revelando sérios impasses da escola brasileira. O SAEB-2001 revela que 59% dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura, ou seja, não conseguem compreender os níveis mais elementares de um texto. Sob outro prisma, a mesma avaliação aponta um desempenho superior de 20% nas escolas em que a prática da leitura é mais constante entre os alunos. Tais dados do SAEB-2001 são também reforçados pela avaliação das habilidades de leitura dos alunos de 8ª série do Ensino Fundamental realizada no SAEB-2003: 4,8% classificam-se em um estágio muito crítico, 20,1% em um estágio crítico e 64,8% em um estágio intermediário.

Também o Relatório do PISA-2000, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos, reitera os dados mostrados pelo SAEB. O Brasil foi o último colocado na avaliação sobre o letramento em leitura obtido por jovens de 15 anos de 32 países industrializados naquele Relatório nessa pesquisa em que o conceito de leitura em pauta não se resume à noção muito freqüente de mera decodificação e compreensão literal de textos escritos, mas à capacidade de o jovem compreender e utilizar textos de variada natureza para alcançar seus objetivos, desenvolvendo conhecimentos e participando ativamente da sociedade. Daí porque a expressão letramento foi escolhida para refletir a complexidade das variáveis em jogo, a amplitude de conhecimentos, habilidades e competências em causa, procurando-se verificar a operacionalização de esquemas cognitivos em termos de: conteúdos ou estruturas do conhecimento que os alunos precisam adquirir em cada domínio; processos a serem executados; contextos em que esses conhecimentos e habilidades são aplicados.

Em uma avaliação sofisticada como o PISA, destaca-se ainda mais o péssimo desempenho dos alunos brasileiros, próximos do final da escolaridade obrigatória, revelando que não estão preparados para enfrentar os desafios do conhecimento nas complexas sociedades contemporâneas. Uma performance dessa natureza acarreta prejuízos de toda ordem. A baixa competência de leitura não apenas influi no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes como também, e até por isso, contribui decisivamente para ampliar o gigantesco fosso social existente em países como o Brasil, promovendo mais exclusão e menos cidadania.

Na pesquisa Retrato da leitura no Brasil, ainda precária e insuficiente, mas a maior investigação já feita no Brasil sobre leitura fora de uma perspectiva prioritariamente “escolar” (com leitores com idade igual ou superior a 14 anos e o mínimo de três anos de escolaridade), realizada em 2001 pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel) e Associação Brasileira dos Editores de Livros (Abrelivros), outros tópicos significativos sobre a situação da leitura no país são enfatizados. Um aspecto capital apontado pela pesquisa é o de que o brasileiro lê em média 1,8 livro por ano, índice muito baixo, se comparado ao de países como a França (7,0), os Estados Unidos (5,1), a Inglaterra (4,9) ou a Colômbia (2,4). E esse índice se revela ainda mais crítico quando a pesquisa demonstra que a penetração do livro no país e o acesso a esse objeto cultural são ainda bastante restritos, concentrando-se o mercado comprador de livros nas mãos de 20% da população alfabetizada com 14 anos ou mais, na Região Sudeste, nas grandes cidades e metrópoles, nos estratos de renda mais elevada (classe A) e com instrução superior.

Outro dado dos mais preocupantes, apontado pela pesquisa, é o que mostra que apenas 50% dos livros de leitura corrente foram comprados, em contraposição a 8% pertencentes às bibliotecas e 4% dados pela escola. Ora, o raso acesso a livros em escolas e bibliotecas somadas ao baixo poder aquisitivo da absoluta maior parte dos leitores, propicia efetivamente alternativas escassas para que se concretize a leitura. E é preciso sublinhar que o acesso às bibliotecas é pequeno, não apenas por uma questão cultural que remonta a nossa longa história de iletramento, mas porque a rede de bibliotecas no país é reduzida, seja em termos quantitativos, seja em um plano qualitativo. Ainda assim, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Munic 2003, a biblioteca é um dos equipamentos culturais mais importantes do Brasil, presente em cerca de 85% das cidades brasileiras, em suas modalidades de bibliotecas públicas municipais, escolares e comunitárias. Mesmo assim, cerca de 630 municípios brasileiros ainda não têm biblioteca pública e grande parte das existentes possui equipamentos precários, acervos ínfimos e/ou muito defasados e recursos humanos despreparados para um processo de mediação eficiente na formação de leitores.

Não se pode deixar de lembrar, ainda, que, associado à forte concentração do público consumidor de livros segundo critérios geográficos, de classe social e de nível educacional – como apontou a pesquisa –, há um déficit considerável de livrarias no país. Existem pouco mais de 2.400 livrarias no Brasil,³ quando o ideal, segundo, os

especialistas, seria por volta de 10.000 para nosso contingente populacional. Além disso, a distribuição das livrarias é extremamente desigual, se considerarmos que 89% dos municípios não possuem nenhuma livraria. E, paradoxalmente, deve ser frisado que esse cenário desolador se insere no contexto de um país que é o oitavo produtor de livros do mundo, com um poderoso e atualizado mercado editorial, que conta com mais de 2.000 editoras e movimentam mais de 12.000 títulos e 300 milhões de exemplares publicados anualmente.

3. Princípios norteadores

O conjunto de dados aqui evocado, se bem que constitua apenas um esboço da questão da leitura e do livro no país, oferece elementos suficientes para contextualizar e justificar a proposição de um Plano como este, dada a gravidade da situação apontada e a premência de sua superação. Mas, para que se delineie com mais precisão o contexto em que se insere a Política de Estado aqui defendida, é importante, ainda, explicitar alguns pressupostos básicos sobre os quais se assenta o Plano, uma vez que correspondem a uma tomada de posição conceitual em relação à leitura e ao livro, e, particularmente, traduzem o horizonte das muitas contribuições absorvidas pelo Plano no amplo fórum que se instaurou para a discussão do tema:

O Plano valoriza particularmente três fatores qualitativos e dois quantitativos identificados pela Unesco como necessários para a existência expressiva de leitores em um país.

Os fatores qualitativos são:

- a) O livro deve ocupar destaque no imaginário nacional, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por amplas faixas da população;
- b) Devem existir famílias leitoras, cujos integrantes se interessem vivamente pelos livros e compartilhem práticas de leitura, de modo que as velhas e novas gerações se influenciem mutuamente e construam representações afetivas em torno da leitura; e
- c) Deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar essa finalidade.

Os fatores quantitativos são:

- d) Deve ser garantido o acesso ao livro, com a disponibilidade de um número suficiente de bibliotecas e livrarias, entre outros aspectos; e
- e) O preço do livro deve ser acessível a grandes contingentes de potenciais leitores.

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

Práticas sociais

A leitura e a escrita são encaradas aqui como práticas essencialmente sociais e culturais, expressão da multiplicidade de visões de mundo, esforço de interpretação que se reporta a amplos contextos; a leitura e a escrita são duas faces diferentes, mas inseparáveis, de um mesmo fenômeno.

Cidadania

A leitura e a escrita constituem elementos fundamentais para a construção de sociedades democráticas, baseadas na diversidade, na pluralidade e no exercício da cidadania; são direitos de todos, constituindo condição necessária para que possam exercer seus direitos fundamentais, viver uma vida digna e contribuir na construção de uma sociedade mais justa.

Diversidade cultural

A leitura e a escrita são, na contemporaneidade, instrumentos decisivos para que as pessoas possam desenvolver de maneira plena seu potencial humano e caracterizam-se como fundamentais para fortalecer a capacidade de expressão da diversidade cultural dos povos, favorecendo todo tipo de intercâmbio cultural; são requisitos indispensáveis para alcançar níveis educativos mais altos; apresentam-se como condição necessária para o desenvolvimento social e econômico. A leitura e o livro são vistos neste plano, não apenas em uma dimensão educacional, mas também, em uma perspectiva cultural, na qual se reconhecem três dimensões trabalhadas pela atual gestão do Ministério da Cultura. A política cultural em voga no Brasil parte de uma perspectiva sistêmica, que se desdobra em três dimensões, as quais são absorvidas por este plano para o setor de livro e leitura: a cultura como valor simbólico, a cultura como direito de cidadania e a cultura como economia. Não há preponderância de uma dimensão sobre a outra, embora os focos da acessibilidade e do valor simbólico contemplem, mais definidamente, as

dimensões educacionais (direito de cidadania) e culturais da leitura. A dimensão econômica deve, assim, estar equilibrada por essas duas outras, gerais e geradoras de bens públicos.

Construção de sentidos

A concepção de leitura focalizada pelo Plano é aquela que ultrapassa o código da escrita alfabética e a mera capacidade de decifrar caracteres, percebendo-a como um processo complexo de compreensão e produção de sentidos, sujeito a variáveis diversas, de ordem social, psicológica, fisiológica, lingüística e outras; uma perspectiva mecanicista da leitura, que pretende reduzir o ato de ler a mera reprodução do que está no texto, tem sido um dos mais graves obstáculos para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A leitura configura um ato criativo de construção de sentidos, realizado pelos leitores a partir de um texto criado por outro(s) sujeito(s).

O verbal e o não-verbal

Ao reafirmar a centralidade da palavra escrita, não se desconsidera a validade de outros códigos e linguagens, as tradições orais e as novas textualidades que surgem com as tecnologias digitais.

Tecnologias e informação

No contexto atual, é imperativo que a leitura seja tratada no diálogo com as diversas tecnologias de gravação, entre os quais o livro se encontra; como defende Renato Janine Ribeiro, a maneira adequada de difundir a leitura no Brasil não é a de sua “tradição”, mas aquela que considera que o sujeito contemporâneo só consegue ser interativo com a mídia sendo, ele mesmo, “multimeios”, necessitando da leitura para lê-lo; no mundo de hoje, não apenas a prática leitora deve passar pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, mas o usuário dessas tecnologias deve desenvolver, por intermédio da família, da escola e de uma sociedade leitora, a prática de leitura. Neste sentido, atenta para as questões contemporâneas a cerca dos direitos autorais, fortemente impactados pelas novas possibilidades tecnológicas e seus avanços em termos de possibilidade de gravação e cópia. O Plano Nacional de Livro e Leitura defende uma perspectiva contemporânea do livro e da leitura e propõe um diálogo fecundo com as novas licenças de copyrights-não restritivos, no que esses ajudam a equilibrar os direitos de autor, com os direitos de acesso.

Biblioteca enquanto dínamo cultural

A biblioteca não é concebida aqui como um mero depósito de livros, como muitas vezes tem-se apresentado, mas assume a dimensão de um dinâmico pólo difusor de

informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento, estimulando a criação e a fruição dos mais diversificados bens artístico-culturais; para isso, deve estar sintonizada com as tecnologias de informação e comunicação, suportes e linguagens, promovendo a interação máxima entre os livros e esse universo que seduz as atuais gerações.

Literatura

Entre as muitas possibilidades de textos que podem ser adotados no trabalho com a leitura, a literatura merece atenção toda especial no contexto do Plano, dada a enorme contribuição que pode trazer para uma formação vertical do leitor, consideradas suas três funções essenciais, como tão bem as caracterizou Antonio Candido: a) a capacidade que a literatura tem de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia; b) sua natureza essencialmente formativa, que afeta o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira bastante complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos; c) seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência.

EJA

Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser objeto de especial atenção no que toca a políticas e ações ligadas à leitura, considerando-se imperativo criar condições favoráveis de letramento e de acesso ao livro aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio.

Necessidades especiais

O Plano considera fundamental garantir que portadores de necessidades especiais, como as visuais, auditivas e motoras, tenham acesso a livros e outros materiais de leitura, valorizando ações como a versão ou a tradução, em Libras e em braile das obras em circulação, permitindo a inclusão desses potenciais leitores nas escolas regulares.

Meios educativos

O Plano defende a produção de meios educativos (livros, periódicos e demais materiais de leitura a ser utilizados como instrumentos para a educação na escola), tal como vem fazendo o MEC, a fim de assegurar o acesso a bens culturais produzidos em diferentes linguagens, em diferentes suportes, sobre temas diversificados, gerados em diferentes contextos culturais, para leitores de diferentes modalidades e de idades variadas, não só estudantes, mas também professores, bibliotecários e demais membros da comunidade escolar.

Estado da questão

Políticas públicas para as áreas da leitura, do livro, da biblioteca, da formação de mediadores e da literatura devem ter como ponto de partida o conhecimento e a valorização do vasto repertório de debates, estudos, pesquisas, contribuições diversas e experiências sobre as formas mais efetivas de promover a leitura e o livro e de formar leitores, existentes na esfera municipal, estadual e nacional, implementados tanto pelo Poder Público como pelas organizações da sociedade, atentando-se, ainda, para o contexto internacional, em particular, o ibero-americano.

Políticas públicas

A leitura e a escrita devem ser consideradas base nas políticas públicas de educação e cultura dos governos em todos os seus níveis e modalidade de ensino e de administração, e, junto com o tema das línguas, perpassá-las estruturalmente, tal como proposto no Plano Nacional de Cultura (PNC), elaborado pelo Ministério da Cultura. A consolidação de políticas e programas de fomento à leitura deve ser pensada a curto, médio e longo prazo, com ênfase no caráter permanente.

Integração

O Plano parte do pressuposto de que é fundamental a integração entre o Ministério da Cultura (MinC) e o Ministério da Educação (MEC), demais Ministérios e outras agências públicas federais para otimizar os esforços em prol da leitura e do livro no país. O Plano se integra ao Plano Nacional de Cultura (PNC), como base para o texto do capítulo específico sobre o tema. Da mesma forma, o Plano poderá indicar diretrizes para outros documentos oficiais sobre o tema.

Autores, Editoras e Livrarias

A política para o livro e a leitura deve considerar também as diversas autorias e a criação literária, além das questões de fomento do setor editorial e livreiro, de forma a criar condições para que a produção dos livros necessários aconteça de forma cada vez mais eficaz, barateando os custos de produção e distribuição, eliminando gargalos e debilidades, tudo convergindo para a produção de livros em quantidade necessária e a preços compatíveis com a capacidade de consumo da população. Deve manter, no entanto, a perspectiva sistêmica, exposta anteriormente, em que o econômico se equilibra com o direito de cidadania e a dimensão simbólica.

A leitura e o livro

Este Plano procura contemplar, de forma dialética, um processo de dupla face: tanto aquele moldado pelas questões que envolvem a leitura quanto o que se configura pelos

problemas relativos à cadeia produtiva do livro, buscando evitar polarizações que a tradição tem revelado inócuas, no que diz respeito aos papéis a ser cumpridos pelo Estado e à dinâmica específica do mercado.

Avaliação contínua

São necessários mecanismos contínuos de avaliação das metas, dos programas e das ações desenvolvidos, para verificar o alcance das iniciativas e os resultados obtidos, permitindo ajustes, remodelações e atualizações no processo.

4. Objetivos e metas

O objetivo central da Política de Estado aqui delineada é o de assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja no nível individual, seja no âmbito coletivo. Há a convicção de que somente assim é possível que, na sociedade da informação e do conhecimento, ele exerça de maneira integral seus direitos, participe efetivamente dessa sociedade, melhore seu nível educativo (em amplo sentido), fortaleça os valores democráticos, seja criativo, conheça os valores e modos de pensar de outras pessoas e culturas e tenha acesso às formas mais verticais do conhecimento e à herança cultural da humanidade. Trata-se de intensa valorização dos caminhos abertos ao indivíduo pela cultura escrita, sem que se deixe de reconhecer e se tente apoiar e preservar a cultura oral de nosso povo. Busca-se criar condições necessárias e apontar diretrizes para a execução de políticas, programas, projetos e ações continuadas por parte do Estado em suas diferentes esferas de governo e também por parte das múltiplas organizações da sociedade civil, lastreada em uma visão republicana de promoção da cidadania e inclusão social e segundo estratégias gerais para o desenvolvimento social e de construção de um projeto de Nação que suponha uma organização social mais justa.

São estabelecidos aqui alguns objetivos que devem ser alcançados a curto, médio e em longo prazo:

- a) Formar leitores, buscando de maneira continuada substantivo aumento do índice nacional de leitura (número de livros lidos por habitante/ano) em todas as faixas etárias e do nível qualitativo das leituras realizadas;
- b) implantação de biblioteca em todos os municípios do país (em até 2 anos);
- c) realização bienal de pesquisa nacional sobre leitura;

- d) implementação e fomento de núcleos voltados a pesquisas, estudos e indicadores nas áreas da leitura e do livro em universidades e outros centros;
- e) concessão de prêmio anual de reconhecimento a projetos e ações de fomento e estímulo às práticas sociais de leitura;
- f) expansão permanente do número de salas de leitura e ambientes diversificados voltados à leitura;
- g) identificação e cadastro contínuos das ações de fomento à leitura em curso no país;
- h) identificação e cadastro contínuos dos pontos de vendas de livros e outros materiais impressos não periódicos;
- i) elevação significativa do índice de empréstimos de livro em biblioteca (sobre o total de livros lidos no país);
- j) aumento do número de títulos editados e exemplares impressos no país;
- l) elevação do número de livrarias do país;
- m) aumento da exportação de livros; expansão do número de autores brasileiros traduzidos no exterior;
- n) aumento do índice per capita de livros não-didáticos adquiridos; ampliação do índice de pessoas acima de 14 anos, com o hábito de leitura que possuam ao menos 10 livros em casa;
- o) estimular a criação de planos estaduais e municipais de leitura (em até 3 anos),
- p) apoiar o debate e a utilização de copyrights não-restritivos (copyleft e creative commons), equilibrando direito de autor com direitos de acesso à cultura escrita.

5. Eixos de ação

Eixo 1 - Democratização do acesso

1.1. Implantação de novas bibliotecas

Implantação de novas bibliotecas municipais e escolares (com acervos que atendam, pelo menos, aos mínimos recomendados pela Unesco, incluindo livros em braile, livros digitais, audiolivros etc, computadores conectados à Internet, jornais, revistas e outras publicações periódicas) e funcionando como centros de ampla produção e irradiação cultural. Apoio à abertura de bibliotecas comunitárias (periferias urbanas, morros, hospitais, creches, igrejas, zonas rurais, clubes de serviços, ONGs etc.).

1.2. Fortalecimento da rede atual de bibliotecas

Fortalecimento e consolidação do sistema nacional de bibliotecas públicas, tornando-o realmente um sistema integrado, com níveis hierárquicos de bibliotecas e meios de circulação de acervos, informatização de catálogos, capacitação permanente de gestores

e bibliotecários como promotores da leitura e atualização de acervos. Instituição e/ou fortalecimento dos sistemas estaduais e municipais de bibliotecas, com funções de gerenciamento entre União, Estados e Municípios. Criação do sistema de estatísticas das bibliotecas. Conversão das bibliotecas em centros geradores de cultura. Programas permanentes de aquisição e atualização de acervos. Transformação das bibliotecas em unidades orçamentárias. Bibliotecas públicas com quadro de pessoal adequado às necessidades e especializado.

1.3. Conquista de novos espaços de leitura

Criação e apoio a salas de leitura, bibliotecas circulantes e “pontos de leitura” (ônibus, vans, peruas, trens, barcos etc.). Atividades de leitura em parques, centros comerciais, aeroportos, estações de metrô, trem e ônibus. Leitura em hospitais, asilos, penitenciárias, praças e consultórios pediátricos. Leitura com crianças de rua. Espaços de leitura nos locais de trabalho.

1.4. Distribuição de livros gratuitos

Programas governamentais para distribuição de livros didáticos e não-didáticos para alunos nas escolas. Projetos de educação para a cidadania com livros (saúde, meio ambiente, trânsito, trabalho, juventude etc.). Distribuição de livros em cestas básicas, estádios, ginásios etc.

1.5. Melhoria do acesso ao livro e a outras formas de expressão da leitura

Circuito nacional de feiras do livro. Co-edições de livros em braile, livros digitais e audiolivros para atender a portadores de necessidades especiais, em especial os deficientes visuais. Projetos editoriais com jornais e revistas. Campanhas de doações de livros.

1.6. Incorporação e uso de tecnologias de informação e comunicação

Formulação e aprimoramento de técnicas que visem a facilitar o acesso à informação e à produção do saber, incluindo capacitação continuada para melhor aproveitamento das tecnologias de informação e comunicação. Produção e desenvolvimento de tecnologias para a preservação de acervos, ampliação e difusão de bens culturais, como livros digitais, informatização de bibliotecas e bibliotecas digitais, entre outros. Instalação de Centros de Leitura Multimídia, voltados para a pesquisa e divulgação, em especial nas áreas da leitura e do livro.

Eixo 2 – Fomento à leitura e à formação de mediadores

2.1. Formação de mediadores de leitura

Programas de capacitação de educadores, bibliotecários e outros mediadores da leitura. Projetos especiais com universidades e centros de formação de professores. Cursos de formação de professores com estratégia de fomento à leitura e de estudantes que se preparam para o magistério em literatura infanto-juvenil. Ampla utilização dos meios de educação à distância para formação de promotores de leitura em escolas, bibliotecas e comunidades.

2.2. Projetos sociais de leitura

Projetos para fomentar a leitura. Rodas da leitura, atividades de formação do leitor na escola, clubes de leitura. Atividades de leitura em comunidades tradicionalmente excluídas (indígenas, quilombolas etc.). Mediadores de leitura e contadores de histórias, performances poéticas, rodas literárias e murais. Oficinas de criação literária para crianças e jovens. Encontro com autores. Banco de dados de projetos de estímulo à leitura, com avaliação e formatação para sua replicação. Editais de órgãos públicos e empresas estatais para apoiar projetos. Continuidade e fortalecimento do PROLER/FBN e de suas ações.

2.3. Estudos e fomento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura

Diagnósticos sobre a situação da leitura e do livro. Pesquisas sobre hábitos de leitura e consumo de livros. Formação de base de conhecimento sobre experiências inovadoras e bem-sucedidas com leitura. Apoio às pesquisas sobre a história do livro no Brasil, história editorial brasileira, história das bibliotecas, história das práticas sociais de leitura, história das livrarias nos núcleos universitários de pesquisa e fora da academia. Programas de financiamento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura e a publicação, com apoio de instituições oficiais e/ou da sociedade, dos resultados dessas pesquisas.

2.4. Sistemas de informação nas áreas de bibliotecas, da bibliografia e do mercado editorial

Estudos e pesquisas para conhecer a realidade das bibliotecas, das editoras, das livrarias e do consumo de livros no Brasil. Estudos sobre a cadeia produtiva do livro e projetos e programas para a política pública setorial. Levantamento de dados para apurar os números de bibliotecas, livrarias, investimentos no setor editorial brasileiro, de investimentos das políticas públicas etc. Portal de projetos, programas, ações e calendário de atividades e eventos da área.

2.5. Prêmios e reconhecimento às ações de incentivo e fomento às práticas sociais de leitura

Concursos para reconhecer e premiar experiências inovadoras na promoção da leitura. Prêmios para ações de fomento à leitura desenvolvidas em escola, biblioteca, comunidade, empresa etc. Prêmios para identificar, reconhecer e valorizar as diferentes práticas sociais de leitura existentes.

Eixo 3 – Valorização da leitura e comunicação

3.1. Ações para criar consciência sobre o valor social do livro e da leitura

Campanhas institucionais de valorização da leitura, do livro, da literatura e das bibliotecas em televisão, rádio, jornal, Internet, revistas, outdoors, cinema e outras mídias. Campanhas com testemunhos de formadores de opinião sobre experiências com livros e leitura. Publicações de histórias de leitura e dicas de personalidades e pessoas anônimas da comunidade sobre livros.

3.2. Ações para converter o fomento às práticas sociais da leitura em política de Estado
Câmara Setorial do Livro, Literatura e Leitura (CSLLL). Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER. Formulação de políticas nacional, estaduais e municipais. Marcos legais (Leis do livro federal, estaduais e municipais; decretos e portarias). Realização de fóruns, congressos, seminários e jornadas para propor agendas sobre o livro e a leitura. Pesquisas e estudos sobre políticas públicas do livro, leitura e biblioteca pública. Estruturação da área de formulação, coordenação e execução da política setorial. Criação de fundos e agências para financiamento e fomento à Leitura. Criação de grupos de apoio entre parlamentares e formadores de opinião.

3.3. Publicações impressas e outras mídias dedicadas à valorização do livro e da leitura

Publicações de cadernos, suplementos especiais, seções, revistas, jornais, portais e sítios na Internet sobre livro, literatura, bibliotecas e leitura. Resenhas em jornais e revistas com lançamentos do mercado editorial. Programas permanentes e especiais na televisão e no rádio.

Eixo 4 – Desenvolvimento da Economia do Livro

4.1. Desenvolvimento da cadeia produtiva do livro

Linhas de financiamento para gráficas, editoras, distribuidoras e livrarias e para a edição de livros. Programas governamentais de aquisição que considerem toda a cadeia produtiva e os interesses das práticas sociais de leitura no país. Programas de apoio às micro e pequenas empresas. Fóruns sobre políticas do livro e da edição. Programas de formação para editores, livreiros e outros profissionais do mercado editorial. Programas para ampliação das tiragens, redução de custos e barateamento do preço do livro. Programas de apoio ao livro universitário.

4.2. Fomento à distribuição, circulação e consumo de bens de leitura

Política para fomentar a abertura de livrarias e apoiar as existentes. Livrarias em praças públicas. Livros em bancas de jornal. Programas de formação de livreiros-empresendedores. Apoio e financiamento ao setor livreiro. Programas de apoio à abertura de pontos alternativos de venda. Programas de educação continuada aos profissionais de livrarias. Programas de tarifas diferenciadas para transporte e circulação de bens de leitura.

4.3. Apoio à cadeia criativa do livro

Instituição e estímulo para a concessão de prêmios nas diferentes áreas e bolsas de criação literária para apoiar os escritores. Apoio à circulação de escritores por escolas, bibliotecas, feiras etc. Defesa dos direitos do escritor. Apoio à publicação de novos autores. Programas de apoio à tradução. Fóruns de direitos autorais e copyright restritivo e não-restritivo.

4.4. Maior presença no exterior da produção nacional literária científica e cultural editada

Participação em feiras internacionais. Programas de exportação de livros e apoio para a tradução de livros brasileiros para edição no exterior. Difusão da literatura e dos escritores brasileiros no exterior. Reedição de obras importantes, mas fora de circulação.

6. Estrutura para implementação

A lei n.º 10.753, de 30.10.2003, que instituiu a Política Nacional do Livro, é o instrumento legal que autoriza o Poder Executivo a criar projetos de incentivo à leitura e acesso ao livro. A regulamentação da lei permitirá a criação de instrumentos que facilitem a execução do disposto no Art. 13.º e suas alíneas, que incluem a articulação de diferentes instâncias e âmbitos governamentais e parcerias com o setor de criação e a cadeia produtiva do livro. A regulamentação da Lei 10.753 deverá apresentar o Plano Nacional do Livro e Leitura e formas possíveis para sua organização e estrutura, capazes de formular, coordenar e executar ações dessa política setorial. Para sua implantação, os Ministérios da Cultura e da Educação editaram a Portaria Interministerial n. 1442 de 10/08/2006, garantindo a estrutura e o marco legal para essa fase do processo, com a criação de um Conselho Diretivo, uma Coordenação Executiva e um Conselho Consultivo.

O Conselho Diretivo é composto por dois representantes do Ministério da Cultura, dois representantes do Ministério da Educação, um representante dos autores, um representante dos editores de livros, um representante de especialistas em leitura. A

Coordenação Executiva é composta por cinco membros, representantes do Ministério da Cultura, do Ministério da Educação, da Fundação Biblioteca Nacional e de entidades representativas dos bibliotecários que compõem a Câmara Setorial do Livro, Literatura e Leitura, hoje coordenada pela Fundação Biblioteca Nacional. O Conselho Consultivo é a própria Câmara Setorial do Livro, Literatura e Leitura. A coordenação dessa estrutura inicial está hoje a cargo de um Secretário Executivo, nomeado pelos Ministros da Cultura e da Educação. Outras ações demandarão novos instrumentos legais (portarias, outros decretos, leis PECs), bem como os ajustes e a institucionalização que se façam necessários na estrutura governamental, de tal modo que seja possível enfrentar de forma adequada os novos momentos do processo desencadeado por este Plano. Distribuída em várias instâncias diretivas nas últimas administrações federais, a formulação e a ordenação de políticas públicas para o livro e a leitura requer reflexão dentro do atual momento reformulador expresso pelo PNLL.

Instâncias diretivas atuais:

- a) Debate/assessoria – A Câmara Setorial do Livro, Literatura e Leitura, vinculada à Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, que integra o Conselho Nacional de Políticas Culturais e, assim, parte do Sistema Nacional de Cultura, instituído por Decreto Presidencial em agosto de 2005, é o instrumento de participação política na elaboração, monitoramento e execução de políticas públicas da leitura, do livro e da biblioteca. É o espaço de concertação para articulação, entendimentos e busca do consenso, sempre que possível, na implementação de políticas públicas. Assim, será, ainda, o espaço para a sociedade legitimar e proteger suas políticas públicas;
- b) Formulação e execução – No âmbito federal, a coordenação da formulação das políticas públicas de cultura, dentro do Ministério da Cultura, cabe à Secretaria de Políticas Culturais. A Fundação Biblioteca Nacional (em função da reformulação ocorrida no MinC, em 2003, que extinguiu a Secretaria Nacional do Livro e Leitura) é a instituição vinculada ao Minc responsável pela área da leitura, do livro, da biblioteca, da formação de mediadores e da literatura. Cabe, ainda, à Fundação Biblioteca Nacional executar projetos e programas da política setorial, no âmbito do Ministério da Cultura. No âmbito do Ministério da Educação, cabe ao Fundo Nacional do Desenvolvimento Educacional (FNDE) executar programas do livro e apoiar programas de leitura, por meio de convênios. Ao MEC cabe dar continuidade às diversas políticas e ações que

vem implementando nos últimos anos em diferentes frentes (acesso à produção científica, didática e artístico-cultural; mediação de leitura; produção de material científico, didático e artístico-cultural; pesquisa e avaliação sobre leitura e escrita), por meio de Instituições e Programas como o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; CIBEC – Centro de Informação e Biblioteca em Educação; TV Escola, Portal de Periódicos da CAPES; PNLD – Programa Nacional do Livro Didático; PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar; PNLEM – Programa Nacional do Livro no Ensino Médio; NAPRO – Núcleo de Atividades do Projeto Rondon; SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Outros projetos e programas que se relacionam de forma transversal com a política setorial – caso, por exemplo, daqueles referentes à cadeia produtiva do livro, como as ações de exportação, desenvolvimento da indústria, apoio financeiro às pequenas e médias empresas, entre outros – são também desenvolvidos por outros ministérios e suas instituições vinculadas a empresas estatais.

7. Financiamento

As fontes de recursos existentes e a explorar, devem abranger fundos públicos, privados e mistos. Aos recursos orçamentários vinculados a programas de leitura, livros e bibliotecas, outros podem vir a ser criados (loterias culturais, novos editais de apoio). Também é imprescindível tornar obrigatória a inclusão de rubricas orçamentárias nos orçamentos da União, dos Estados e dos Municípios. Outras possibilidades são os fundos de desenvolvimento e os créditos do sistema de financiamento e fomento industrial. Algumas possíveis fontes:

Orçamento da União (MinC/vinculadas; MEC/vinculadas; outros ministérios com ações na área)

Orçamento da União (a partir de emendas parlamentares)

Editais e orçamentos próprios de empresas estatais federais

Orçamentos dos Estados (incluindo estatais e vinculadas)

Orçamento das Prefeituras (incluindo estatais e vinculadas)

Fundo Nacional de Cultura

Recursos de projetos específicos provenientes dos governos (nacional, estadual e municipal), organismos internacionais, entidades, empresas e outros.

Orçamentos das entidades para-estatais (Sistema S, Apex, ABDI etc.)

Orçamentos de organismos internacionais (Cerlalc, Unesco, OEI, PNUD, OIT etc.)

Orçamentos de entidades e empresas privadas

Orçamentos de organizações não-governamentais

Leis de incentivo à cultura/Renúncia Fiscal (Lei Rouanet, leis estaduais e municipais)

As ações e projetos inscritos no PNLL devem ser auto-sustentáveis por orçamentos de seus promotores, sejam eles públicos, sejam privados.

Brasília, dezembro de 2006

Resolução SE 16, de 1-3-2005

Dispõe sobre aulas complementares de enriquecimento curricular na rede estadual de ensino

O Secretário de Educação, considerando que:

- * as aulas de enriquecimento curricular representam relevante contribuição para o aprofundamento da compreensão do mundo da cultura e para a afirmação dos valores voltados ao convívio social, ético e solidário,
- * o desenvolvimento das competências de leitura e escrita insere-se como prioridade no contexto da política educacional desta Secretaria, uma vez que estas competências constituem-se como instrumentos essenciais à participação cidadã numa sociedade letrada,
- * a prática da leitura compreensiva requer a ampliação e a reorganização dos espaços pedagógicos da escola,

resolve:

Artigo 1º. As escolas que mantêm ensino fundamental, com dois turnos diurnos, incluirão na jornada escolar aulas complementares de enriquecimento curricular, além das já previstas nas respectivas matrizes curriculares.

Artigo 2º. As aulas de enriquecimento curricular compreendem:

I - projeto de leitura para todos os alunos do ciclo II

II - projeto de recuperação para alunos do ciclo I e II, que apresentem dificuldades de aprendizagem.

Parágrafo único - O projeto de recuperação a que se refere o inciso II deste artigo é objeto de regulamentação da Resolução SE nº 15, de 22/02 /2005.

Artigo 3º. O projeto de leitura visa enfatizar a leitura de textos representativos dos diferentes gêneros textuais, conferindo tratamento sistematizado a estratégias e atividades, capazes de estimular e orientar o aluno.

Parágrafo único - O projeto de leitura, embora não conste da matriz curricular, integra a proposta pedagógica da escola e compõe a carga horária de todas classes de 5ª a 8ª séries, com uma aula semanal por classe, dentro do período regular de aulas da classe.

Artigo 4º. Os avanços alcançados pelo aluno nas atividades do projeto de leitura devem ser considerados na análise do seu desempenho global e incorporados às avaliações realizadas regularmente no processo de aprendizagem.

Artigo 5º. As aulas serão atribuídas pelo diretor da escola a docentes em exercício na unidade escolar ou admitidos para esse fim, portadores de licenciatura plena, habilitados preferencialmente em Língua Portuguesa, nos termos da Resolução SE nº 135/2003.

Artigo 6º. Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação

Notas:

Res. SE 15/05;

Res. SE 135/03, à pág. 169 do vol. LVI.