Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria-Executiva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras

Brasília
2008

Secretaria de Educação Básica

Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e
Tecnologias para Educação Básica

Coordenação-Geral de Materiais Didáticos

COORDENAÇÃO TÉCNICA
Jeanete Beauchamp
Jane Cristina da Silva

EQUIPE TÉCNICA
Andréa Kluge Pereira
Cecília Correia Lima
Elizângela Carvalho dos Santos
Ingrid Lílian Fuhr Raad
José Ricardo Albenás Lima
Lucineide Bezerra Dantas
Lunalva da Conceição Gomes
Maria Marismene Gonzaga

EQUIPE DE APOIO
Andréa Cristina de Souza Brandão
Leandro Pereira de Oliveira
Paulo Roberto Gonzaga

ELABORAÇÃO
Andréa Berenblum
Jane Paiva

EDITORAÇÃO
Aline Cristina de Lima Dantas

FOTOGRAFIA
Aline Cristina de Lima Dantas
Edna Castro de Oliveira
Jéssica Ferreira
Luiza de Miranda Lemos
Maria Jaqueline de Grammont M. de Araújo
Marinaide Queiroz
Odiléa Dessaune de Almeida
Tânia Moura
Wanir Azarany de Almeida

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Brasil. Ministério da Educação.
Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. – Brasília: Ministério da Educação, 2008.
130 p. ; il. color. ; 24 cm.

Inclui anexos e bibliografia.

ISBN 978-85-7783-013-8

1. Escola Pública – Brasil. 2. Leitura. 3. Biblioteca. 4. Política pública. 5. Educação. I. Berenblum, Andréa. II. Paiva, Jane. III. Título.

CDD 370

Impresso no Brasil

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Esplanada dos Ministérios – Bloco L – 6ª andar – sala 612
Brasília-DF 70047-900
TIRAGEM
146 mil exemplares

Sumário

APRESENTAÇÃO 05

POR QUE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS PROGRAMAS DO PNBE? 07

DIMENSÕES DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA 11

A LEITURA NO BRASIL: COMO CONHECER A DIVERSIDADE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS? 15

A PESQUISA AVALIATIVA: METODOLOGIA PARA O DIAGNÓSTICO DO PNBE. 23

CONHECIMENTOS PRODUZIDOS NO CAMPO DA PESQUISA: DA VIDA DA ESCOLA A POLÍTICAS PÚBLICAS 35

- Brasil: Escolas, Matrículas e Bibliotecas 37
- Região Norte: Pará 37
- Região Nordeste: Ceará, Bahia e Sergipe 41
- Região Sudeste: Minas Gerais e Espírito Santo 55
- Região Sul: Rio Grande do Sul 66
- Região Centro-Oeste: Goiás 72

COLHEITA — A RIQUEZA DO CAMPO 79

- Leitura e Condições Sociais e Culturais 81
- Concepções de Leitura e Escrita e de Leitores 83
- Espaços de Leitura nas Escolas 86
- As Crianças e Adolescentes que nos Escapam: eles não gostam de ler? 89
- Atividades / Práticas de Leitura e Currículo 95
- Leitura Como Fundamento do Projeto Político-Pedagógico da Escola 100
- Professores Não São Leitores? 101
- Formação Docente Para Trabalhar com os Acervos 103
- Formação de Gestores para o Trabalho com a Leitura 106
- Problematização: livros literários ou livros didáticos? 107
- Práticas e Atos de Leitura 108
- Publicidade de Incentivo à Leitura 110
- Políticas de Leitura e Descontinuidades – Participação Local nas Escolhas dos Acervos; Autores Regionais; Relação Mais Próxima do MEC com as Escolas; Investigação da Realidade Antes da Implantação de Programas 110

SEMEADURA — AS SEMENTES VOLTAM AO CAMPO 121

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 130

Apresentação

Uma ação pública de incentivo à leitura, como parte da política educacional, tem por princípio proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização. Constitui, ainda, no contexto da sociedade brasileira, uma forma de reverter uma tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado, a limitadas parcelas da população. A instituição, pelo Ministério da Educação, de uma política de formação de leitores, é, portanto, condição básica para que o poder público possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores.

As primeiras ações voltadas para a biblioteca escolar e para o incentivo à leitura e à formação de leitores, como o Programa Salas de Leitura, tiveram início nos anos oitenta. Em 1997, foi instituído o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, por meio do qual vêm sendo distribuídos, em formatos de atendimento variados, acervos às bibliotecas e a alunos e professores das escolas públicas do ensino fundamental. O modelo de intervenção adotado vem historicamente privilegiando um único aspecto que compõe uma política de formação de leitores: a compra e a distribuição de livros às escolas e aos alunos.

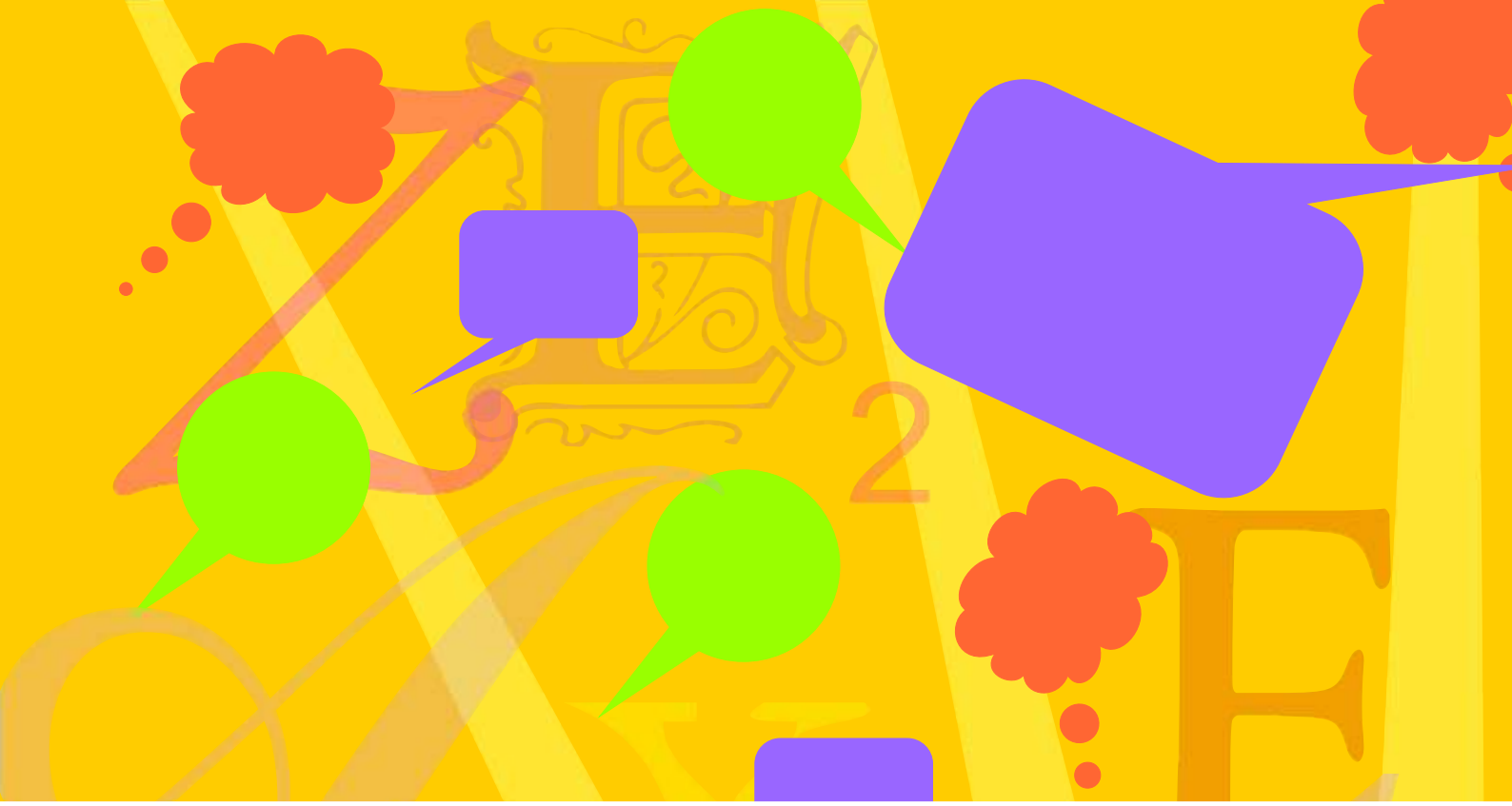
Considerando os baixos resultados apresentados pelos alunos das escolas públicas do ensino fundamental em avaliações como o PISA e os dados críticos levantados pelo Sistema Nacional da Educação Básica – SAEB sobre os indicadores de desempenho em leitura das crianças ao final dos primeiros e dos últimos anos do ensino fundamental, constata-se que a distribuição de acervos às escolas, alunos e professores pelo PNBE vem cumprindo de forma tímida sua função de promover a inserção dos alunos na cultura letrada. Embora fundamental para a implantação de uma política de formação de leitores, o Programa deve ser entendido como uma das ações dessa política que está estruturada em dois eixos principais: (1) Qualificação dos recursos humanos e (2) Ampliação do acesso a materiais de leitura diversificados. Esses eixos encontram-se detalhados no documento – Por uma Política de Formação de Leitores – disponível na página www.mec.gov.br.

Dessa forma, e entendendo que uma política de formação de leitores deve ser encaminhada para além de ações de aquisição e distribuição de acervos, o MEC realizou , por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), uma pesquisa avaliativa do PNBE, intitulada Avaliação diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola, com o objetivo de obter subsídios sobre o uso que vem sendo feito dos livros encaminhados às escolas e sobre o impacto desse Programa na formação de leitores. Essa pesquisa foi desenvolvida pela Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural – ALPAC e forneceu dados importantes sobre questões centrais relacionadas às bibliotecas escolares e às práticas de leitura e de escrita realizadas nas salas de aula e pelas escolas.

O objetivo do Ministério da Educação ao divulgar o resultado dessa pesquisa é contribuir para a reflexão de gestores e professores no que diz respeito às práticas de leitura que se desenvolvem na escola, à formação do professor e à situação do espaço físico necessário para a implantação da biblioteca escolar, de forma a integrá-la à dinâmica escolar como ambiente central aos processos de aprendizagem e de disseminação de

informação. Para tanto, é necessário, não só repensar as práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula como, também, o papel da biblioteca no projeto político-pedagógico das escolas, transformando-a em um espaço de convivência, de debate, de reflexão e de fomento à leitura.

Secretaria de Educação Básica



POR QUE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS PROGRAMAS DO PNBE?

Este documento apresenta os resultados da pesquisa Avaliação diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) realizada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em parceria com uma equipe de pesquisadores ligados à Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC), do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A pesquisa teve a finalidade de investigar a realidade das práticas pedagógicas em torno das obras distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, realizando um diagnóstico sobre: o que professoras e professores, diretores, coordenadores pedagógicos, responsáveis por biblioteca, estudantes e pais pensam sobre os livros de literatura que chegam às escolas; que uso vem sendo feito desses livros; quais são as práticas de leitura e de escrita realizadas nas salas de aula e pelas escolas; e que papel a biblioteca tem representado nas escolas públicas. Para que esse diagnóstico fosse o mais próximo possível da realidade, foram preservadas as falas dos depoentes, mantendo as formas orais como se expressaram, sem alterar os modos de dizer, mesmo quando eles, do ponto de vista da língua padrão, pudessem apresentar algum "erro" de concordância ou de qualquer natureza. O que estava em jogo era saber como cada um pensava essas questões, ou seja, interessava o conteúdo das falas, e por isso essas falas foram intencionalmente preservadas sem qualquer retificação.

A divulgação dessa pesquisa pelo MEC se constitui como mais um material de formação, discussão e debate em torno da leitura e da escrita, ao apresentar os caminhos possíveis de uma pesquisa avaliativa, as escolhas feitas, os modos como se vai produzindo a metodologia para abordar a realidade que se deseja conhecer, as questões enfrentadas no trabalho de campo, a sistematização de informações coletadas e as possíveis leituras dessas informações como dados significativos, que revelam aspectos até então encobertos pela fragmentação de informações do campo sobre o objeto de estudo.

O documento pretende, principalmente, dialogar com professores e gestores sobre situações vividas por eles cotidianamente, que merecem atenção na prática pedagógica, porque afetam muitos estudantes e comprometem, se não forem assumidos como questões centrais da escola brasileira, a qualidade da educação como política pública.

Esse diálogo, pela leitura e atribuição de sentidos ao que foi escrito, visa a exercitar práticas de leitura compreensiva, que consideram todo leitor como um co-autor do texto, ao atribuir sentidos ao que lê. Desse modo, o ato de leitura deste relato da pesquisa pode constituir um evento formador autônomo, ou ser compartilhado coletivamente para dialogar com concepções, práticas e experiências que esses profissionais desenvolvem no cotidiano da escola, reforçando-as ou transformando-as.

A Avaliação Diagnóstica do PNBE: desenvolvimento da pesquisa em 2005

Com vistas a subsidiar a elaboração de uma política de formação de leitores que vá além das ações de aquisição e distribuição de livros e acervos às escolas públicas de educação básica, a Secretaria de Educação Básica (SEB) realizou, em 2005, uma série de seminários regionais, onde foram discutidas com representantes dos sistemas públicos de ensino as idéias e conceitos que norteariam essa política. Paralelamente, foi realizada a pesquisa em questão sobre o impacto da distribuição dos acervos do PNBE nas práticas de incentivo à leitura desenvolvidas nas escolas brasileiras.

A partir dessa pesquisa, pôde-se traçar uma espécie de “retrato” do que vem acontecendo nas escolas brasileiras desde 1998, quando o MEC passou a distribuir, sistematicamente, acervos literários coletivos e individuais às escolas públicas de ensino fundamental de todo o país.

Para que a pesquisa pudesse ter validade nos dados levantados, um número significativo de escolas — 196 — foi selecionado, por amostra estatística, em oito estados e 19 municípios, representando o universo de escolas de ensino fundamental de crianças, jovens e adultos existentes nas redes públicas. Essas escolas acolheram os pesquisadores e ofereceram um vasto panorama sobre as práticas de leitura e escrita realizadas a partir dos livros recebidos ao longo desses anos.

A idéia central da pesquisa era avaliar se a política de distribuição de livros afetava as práticas pedagógicas dos professores – e como isso acontecia – para, só então, orientar a continuidade ou revisão do Programa.

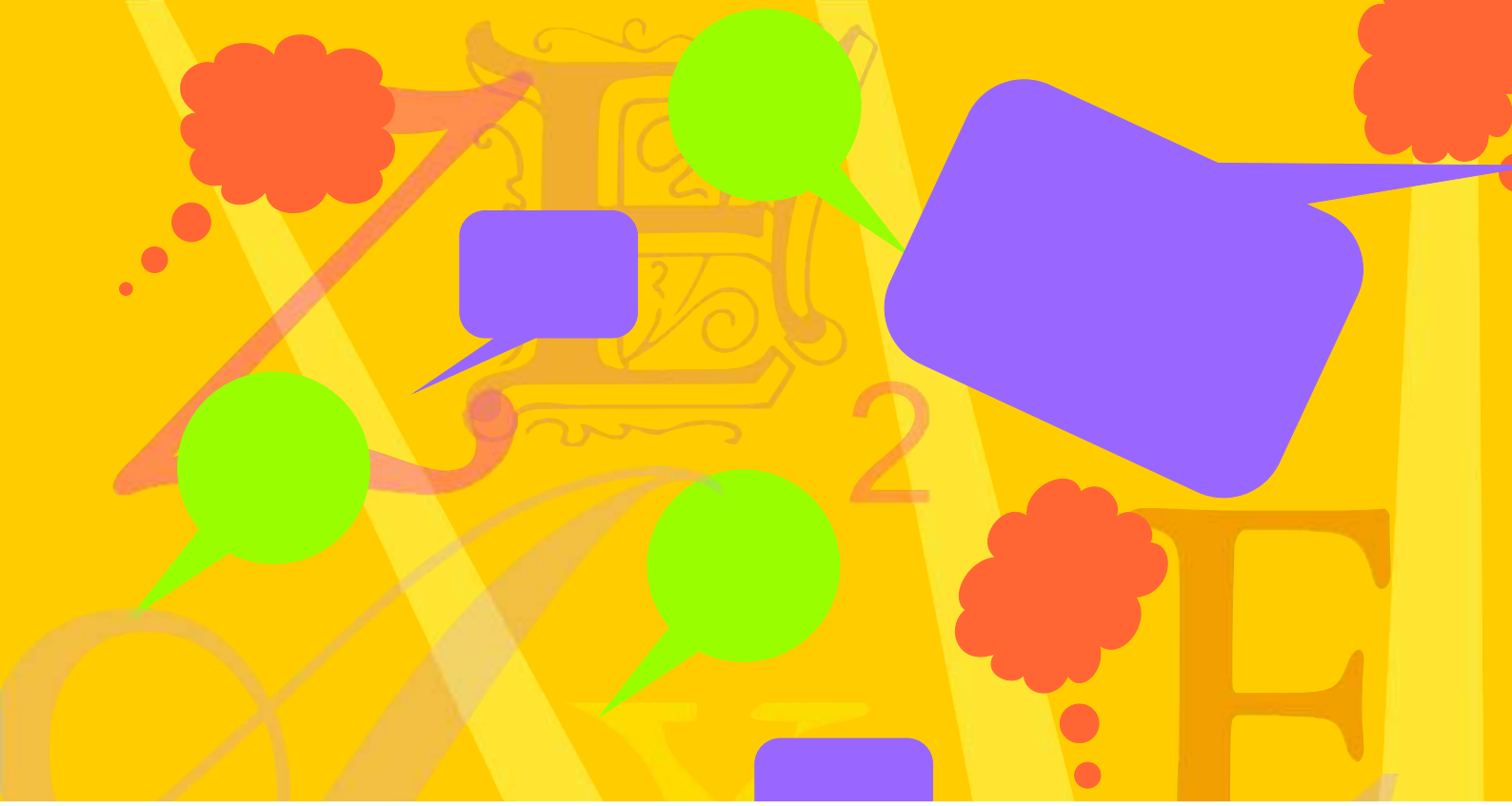
Com essa questão para investigar, organizou-se a pesquisa de modo a verificar os usos feitos com os acervos; se os livros que se destinavam aos estudantes foram ou não distribuídos; que práticas de leitura/escrita professores e estudantes exerciam na escola; que orientação cada escola dava a seus professores quanto ao uso dos livros; que práticas de leitura e escrita aconteciam na escola durante a permanência dos pesquisadores; se a política centralizada de distribuição de livros pelo Governo Federal contribuíra para a qualidade da educação, promovendo a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos leitores e escritores autônomos no mundo letrado; e as formas como esses livros eram aproveitados na comunidade.

Devolvendo os Resultados a Professoras e Professores, Gestores e Estudantes

Não tem sido prática dos pesquisadores — tanto de universidades quanto de governos — devolver resultados de pesquisas a todos os interessados, incluindo aqueles que participaram como informantes e depoentes da coleta de informações/dados. Por isso, essa pesquisa inova ao organizar esta publicação destinada especialmente a gestores, professoras e professores — extensiva a estudantes e demais profissionais da escola —, que desejem conhecer em que suas práticas com a leitura e a escrita se parecem ou não com a de muitos outros professores do país, suas dificuldades, êxitos e realizações.

A todos os que participaram da pesquisa, o nosso agradecimento pelo envolvimento, pela acolhida, desejando que o retorno dos resultados, por meio dessa publicação, satisfaça à curiosidade de tantos que apostaram na importância de saber como um programa de distribuição de livros é avaliado pelos que o usam/não usam, praticam/não praticam a leitura e a escrita, transformam suas práticas pedagógicas dando lugar a textos que, mexendo com a imaginação de crianças, jovens e adultos, podem fazer diferença na qualidade da escola brasileira: a escola que queremos, para que todos os brasileiros e brasileiras, além de ter sucesso no aprender, passem nela um tempo de vida muito feliz.

[1] No período de 2001 a 2003, o MEC distribuiu acervos de literatura para uso individual de alunos da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e de estudantes das últimas séries, etapas, fases e ciclos da educação de jovens e adultos, acervo este denominado Palavra da Gente.



DIMENSÕES DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA

Para que se possa compreender a complexidade do Programa pesquisado e, principalmente, porque muitos professores que lerão esse texto não participaram da gênese do PNBE — fato constatado pela própria pesquisa —, inicia-se este capítulo pela apresentação dos diferentes acervos que compuseram, ano a ano, o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Cada um dos acervos é datado e surge em circunstâncias diversas, com determinadas características, ao longo do período em que foi distribuído.

Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 1998 – 1ª a 8ª séries

Em 1998, o Programa distribuiu 20.000 acervos para 16.600.000 estudantes de 20.000 escolas de 1ª a 8ª séries com mais de 500 estudantes.

Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 1999 – 1ª a 4ª séries

Em 1999, o Programa distribuiu 36.000 acervos, beneficiando 10.800.000 estudantes de 1ª a 4ª séries, de 36.000 escolas com mais de 150 estudantes.

Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2000 - Biblioteca do Professor

O Programa voltou-se para a distribuição, em 2000, de 30.718 acervos para profissionais da educação em 30.718 escolas.

Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2001 - Literatura em minha Casa – 4ª e 5ª séries

Em 2001, o Programa deixou de distribuir acervos coletivos para as bibliotecas escolares e voltou-se à distribuição de 12.184.788 coleções para 8.561.639 estudantes de 4ª e 5ª séries de 139.119 escolas. As coleções foram organizadas segundo critérios de gênero literário e com formato próprio, o que exigiu adaptações gráficas das editoras quando se tratava de obras já comercializadas, incluindo a padronização de tamanho e a ausência de cor no miolo, restringindo a cor à capa. As escolas desses estudantes receberam um conjunto de cada coleção selecionada.

Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2002 - Literatura em minha Casa – 4ª série

Em 2002, novamente o Programa atendeu ao público de 4ª série, distribuindo 4.216.576 coleções a 3.527.014 estudantes em 70.455 escolas.

Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2003 - Literatura em minha Casa – 4ª e 8ª séries e Palavra da Gente – EJA

O PNBE 2003, dentro da mesma sistemática de acervos para uso individual, atendeu: 3.449.253 estudantes de 4ª série, em 124.408 escolas, com 4.062.510 coleções; 2.969.086 estudantes de 8ª série, em 35.685 escolas, com 3.745.810 coleções; e 463.134 estudantes de séries, etapas e ciclos finais do ensino fundamental de educação de jovens e adultos (EJA), em 10.964 escolas, com 544.916 coleções.

Os dados apresentados a seguir ajudam a dimensionar o universo de escolas que vem atendendo, no País, a cerca de 97% da população em idade escolar, à qual se destina o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Referem-se ao total de escolas públicas de ensino fundamental, às que têm biblioteca e ao total de matrículas nessas escolas, de áreas urbanas e rurais, conforme registrado no sistema de dados do INEP, o EDUDATA, de 2003.

Tabela 1: Estabelecimentos públicos de ensino fundamental – Brasil

Critério de seleção: Estabelecimentos com Ensino Fundamental — Ano: 2003, Dependência Administrativa: Pública	
Abrangência Geográfica	Total
BRASIL	149.968
Rural	96.600
Urbana	53.368

Fonte: MEC/INEP: EDUDATA, 2003.

Tabela 2: Escolas públicas com biblioteca – Brasil

Critério de seleção: Estabelecimentos com Ensino Fundamental — Ano: 2003, Dependência Administrativa: Pública	
Abrangência Geográfica	Escolas com Biblioteca
BRASIL	34.307
Rural	5.752
Urbana	28.555

Fonte: MEC/INEP: EDUDATA, 2003.

Tabela 3: Matrículas de ensino fundamental em escolas públicas – Brasil

Critério de seleção: Matrícula no Ensino Fundamental — Ano: 2003, Dependência Administrativa: Pública	
Abrangência Geográfica	Matrícula total
BRASIL	31.162.624
Rural	6.136.317
Urbana	25.026.307

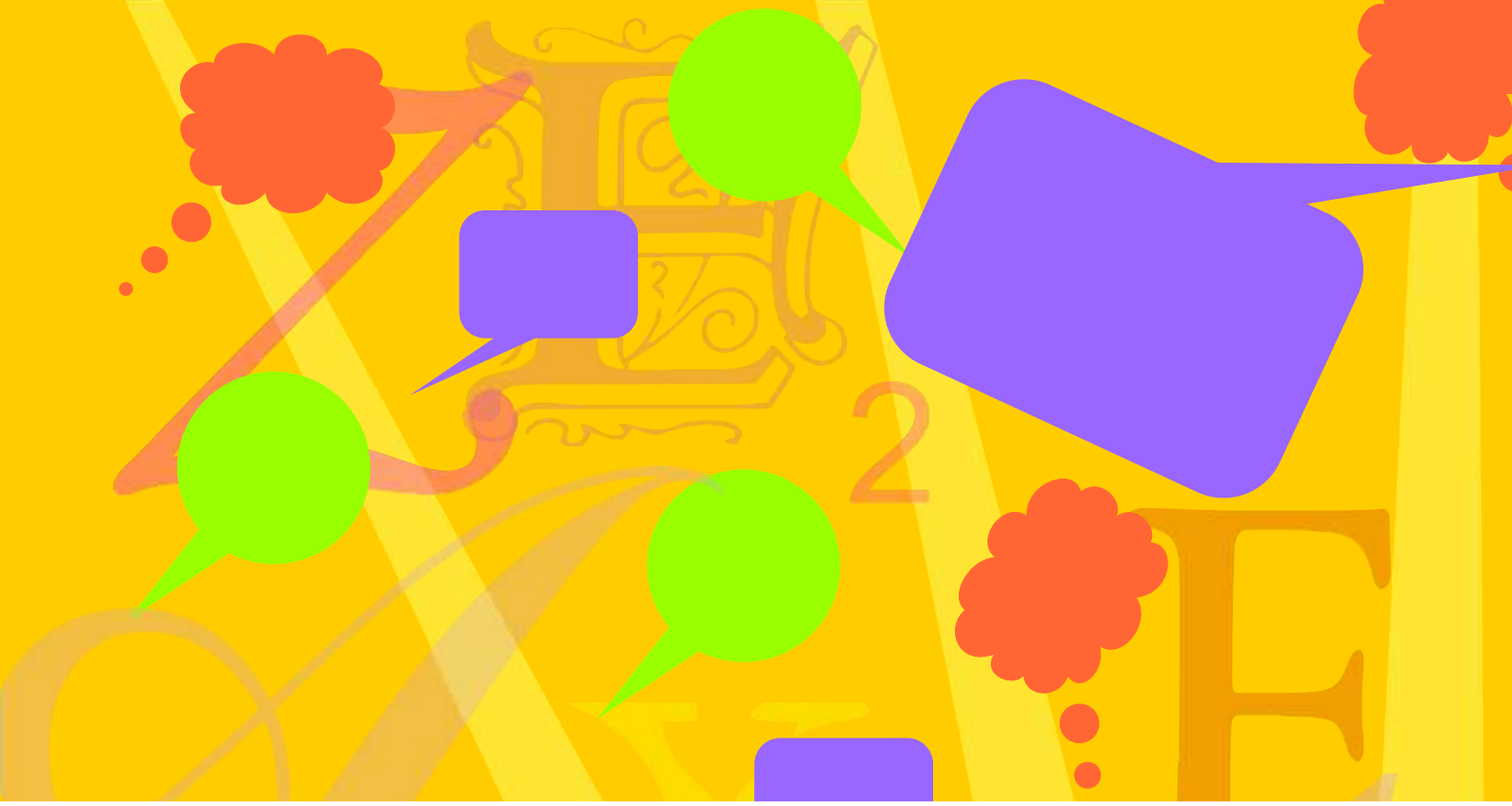
Fonte: MEC/INEP: EDUDATA, 2003.

Observando os dados, pode-se verificar de imediato o descompasso entre o total de escolas, de bibliotecas e de estudantes — potenciais usuários dessas bibliotecas — no universo contabilizado. Mas a constatação precisa ser compreendida em sua complexidade, para além da percepção da falta que o número de bibliotecas logo sugere.

Desde 1998, o Governo Federal vem distribuindo acervos, obras, coleções de livros de literatura e obras de referência, tanto para estudantes quanto para professores. No ano de 2004, inclusive, foram distribuídos acervos para 3659 municípios, com o objetivo de ampliar a atenção às comunidades. O volume de obras distribuídas e o investimento total realizado, muitas vezes, contrastam com a situação estrutural das escolas — demonstrada pela pesquisa — e com o uso que vem sendo feito desses acervos.

Nascido com a finalidade de dotar os estabelecimentos públicos de ensino com acervos para as bibliotecas das escolas, em meio do percurso o Programa destinou os investimentos para coleções pessoais recebidas por poucos estudantes no universo de matrículas, de definição prévia do Ministério, e praticamente manteve-se como tal — um grande programa de distribuição de livros, sem apoio de projetos de formação continuada de professores que tivesse o objetivo de repensar a formação de leitores pelas escolas públicas brasileiras.

[2] No Brasil, existem 5560 municípios, o que significa que a distribuição desses acervos atingiu cerca de 65% dos municípios brasileiros.



A LEITURA NO BRASIL: COMO CONHECER A DIVERSIDADE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

Do brasileiro, diz-se que "não gosta de ler". Poucas pesquisas têm sido realizadas contestando essa afirmação do senso comum, mas entre elas destaca-se o Retrato da Leitura no Brasil, de 2000, realizada por iniciativa de entidades do livro e de fabricantes de papel, única que tentou definir o consumo de livros no país, medindo sua penetração e as dificuldades de acesso.

Essa pesquisa foi feita por amostragem, na população com mais de 14 anos de idade, com pelo menos três anos de escolaridade, o que equivalia a 86 milhões de pessoas. Nesse número imenso, estava incluído o grupo de analfabetos funcionais, que alcança 65% da população.

A pesquisa descobriu, por exemplo, que 49% dos leitores e 53% dos compradores de livros estão concentrados na Região Sudeste, e que 62% dos entrevistados disse gostar de livros. Também percebeu que o nível de escolaridade tem forte vínculo com práticas de leitura — ler e comprar livros, entre outras. Mas duas conclusões foram importantes para desfazer alguns mitos sobre a leitura, como o de que "o brasileiro não gosta de ler". A primeira, a de que os brasileiros com mais instrução lêem bastante — cerca de 35% é leitor freqüente; a segunda, que o baixo índice de escolaridade com qualidade e as condições de acesso ao livro são a raiz do problema.

De certa forma, e com mais profundidade, comentando os resultados da pesquisa, Maués (2002, p. 68) concorda com essas conclusões, ampliando a compreensão sobre o problema:

> *Entre as várias revelações da pesquisa — algumas novas e surpreendentes, outras nem tanto —, uma deve ser vista com especial preocupação: a exclusão da leitura a que está forçada grande parte da população brasileira. Pode-se dizer que o quadro de exclusão social que caracteriza o país é reproduzido de modo tristemente fiel nesse campo.*

E ainda, referindo-se ao modo como muitos brasileiros se tornam leitores, afirma:

> *Muitas vezes esse é um leitor quase heróico, que consegue, de alguma forma — em igrejas, por empréstimos de amigos, por meio da escola ou das poucas e precárias bibliotecas existentes —, superar os obstáculos que lhe são impostos e chegar até o livro, contra quase todas as probabilidades. (MAUÉS, 2002, p. 70).*

Lindoso (2005), antropólogo-editor que esteve à frente da pesquisa Retrato da Leitura no Brasil, refletindo sobre os problemas atuais na área, em série de quatro matérias publicadas aos sábados no caderno Prosa e Verso do jornal O Globo, do Rio de Janeiro, questiona, no dia 11 de fevereiro de 2006:

> *Ou será que essa versão de que "brasileiro não gosta de ler" revela mais sobre uma elite — política, econômica e administrativa — que não percebe a importância do acesso à leitura para todos como um componente essencial na construção de uma sociedade democrática? Será que os exemplos [...] não mostram como as pessoas buscam, nos interstícios do seu tempo e com parcos recursos, condições para saciar necessidades multifacetadas de acesso a esses instrumentos de informação, cultura, lazer e de satisfação de inquietações psicológicas, religiosas e morais que são os livros?*

Anterior à pesquisa das entidades do setor editorial, também a Associação de Leitura do Brasil (ALB) propôs um Censo de Leitura, valendo-se da reunião de mais de

2000 profissionais no evento bienal Congresso de Leitura do Brasil (COLE), em 1999, com o objetivo de identificar que tipo de texto se lê, de que maneira e com qual finalidade, mapeando uma amostra estatisticamente representativa de pessoas. A ALB ressaltava o possível descompasso entre "os discursos catastrofistas sobre condições de leitura no país e os dados numéricos" sobre tiragens de livros, jornais e revistas, crescentes nos anos 1990. Segundo a entidade, isso ocorria porque se trabalhava com uma concepção mítica de leitor e de leitura, que:

> *[...] não considera leitura o ato de intelecção de best-sellers, de livros religiosos, de jornais "populares", revistas femininas, novelas sentimentais, livros de auto-ajuda. Nega-se a existência de leitores, pois espera-se que todos leiam clássicos da literatura, revistas e jornais cultos, livros técnicos eruditos. Construiu-se historicamente uma idéia mítica de livro e de leitura, evidentemente inatingível como qualquer mito. (ABREU, 1999. Disponível em www.alb.com.br. Acesso em 14 fev. 2006).*

O conceito de letramento começa a ser utilizado nos meios acadêmicos na tentativa de superar a concepção de alfabetização centrada nos aspectos tecnológicos (codificação e decodificação) da aquisição da língua escrita. Vários autores (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2002; ROJO, 1998; TFOUNI, 2002; GOULART, 2001; entre outros), partindo de diversos paradigmas teóricos, têm-se dedicado a definir o conceito de letramento, que envolve práticas sociais efetivas de leitura e escrita.

Um argumento a favor do uso do termo refere-se ao fato de que os diversos grupos sociais utilizam a leitura e a escrita de forma diferenciada em relação às suas práticas sociais e culturais. Ainda que uma pessoa não domine o código escrito e por esse motivo não possa ser definida como alfabetizada, pode ser, no entanto, considerada letrada, já que possui determinadas estratégias orais letradas e competências necessárias para participar de diversos eventos de letramento (KLEIMAN, 1995), conhecendo os usos sociais da escrita em diferentes contextos.

A Cultura Avaliativa desde a Década de 1990: influências externas

A década de 1990 pode ser definida, no plano da política educacional, como época de instauração de uma cultura avaliativa. Essa cultura não está em julgamento quanto à concepção que encerra, apenas constatando-se a influência externa exercida sobre a educação brasileira para adotar parâmetros e indicadores de avaliação, segundo a concepção do máximo rendimento para o menor investimento.

Nesse tempo, autoridades educacionais locais criaram sistemas de avaliação quantitativa de habilidades e competências individuais para as diversas áreas de conhecimento, referenciados por parâmetros internacionais de avaliação de desempenho de estudantes, o que permitia realizar comparações entre os diversos países participantes.

As orientações, ditadas por agências de financiamento internacional, construíram metodologias e referenciais típicos e concordantes com o projeto político neoliberal, o que incluía a desqualificação da escola pública e o não-reconhecimento da multiculturalidade inerente às populações e constituinte de seus universos culturais e simbólicos. Em seu lugar, passou-se a oferecer um modelo único, pensado para supostos sujeitos homogêneos, segundo paradigmas educacionais de prestígio para a elite, como forma de resolver os problemas da desigualdade educacional.

O modelo incluiu a concepção de esbanjamento de recursos e inoperância do Estado para prestar serviços educacionais, e oferecia uma alternativa à educação pública: a privatização. Essa alternativa tinha como fundamento um conjunto de instrumentos de avaliação, todos a partir da mesma lógica, não admitindo a heterogeneidade, as diferenças, nem mesmo o debate acadêmico, e inevitavelmente esses instrumentos confirmavam os pressupostos que os geraram.

Com a intensificação dos acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC), acelerando os processos de mercantilização de serviços educacionais, em que o lucro, para ser garantido, exigia prever ofertas mínimas de serviço a consumidores, a substituição de um modo de pensar a educação — como direito —, para outro — como consumidor —, esvaziava politicamente o sentido e as finalidades da educação: formação do cidadão crítico, a quem se devia, para formá-lo, um máximo de oferta, em contrapartida a um mínimo padronizado.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) em 2000: Foco na Leitura

Um exemplo de proposta de avaliação foi estabelecido pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a partir de 2000, cujo objetivo é medir o desempenho dos estudantes nas áreas de leitura, matemática e ciências. Naquele ano, o Programa centrou-se na avaliação de aptidões para a leitura, e do Brasil participaram 4.893 jovens com idades entre 15 e 16 anos. Os resultados da avaliação mostraram que os países da América Latina ocuparam os últimos lugares na avaliação e, entre estes, o último colocado foi o Brasil.

Segundo o relatório do Programa, o PISA avaliou "conhecimentos, habilidades e competências adquiridos pelos estudantes que os capacitam para uma participação efetiva na sociedade e o letramento em leitura, ou seja, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e o potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade".

O letramento em leitura foi avaliado em três dimensões: a) a forma do material de leitura; b) o tipo de tarefa de leitura, o que corresponde às várias habilidades cognitivas próprias de um leitor efetivo; c) o uso para o qual o texto foi construído. Alguns estudantes apresentaram melhor desempenho em uma situação de leitura do que em outra, o que justificou a inclusão de diversos tipos de leitura nos itens de avaliação.

Segundo o documento, "os conhecimentos e habilidades em leitura demandados pelas provas do PISA requerem que os participantes estabeleçam relações diferenciadas com o texto escrito, abrangendo processos de identificação de informações específicas, de compreensão, de interpretação e de reflexão".

Os resultados mostraram que o desempenho dos estudantes brasileiros nas provas de leitura estava relacionado ao número de séries concluídas, o que confirmava a primeira pesquisa referida nesse texto. Entre os estudantes com nove ou mais anos de escolarização, a média nacional chegava a 431, numa escala de zero a 625. Quando os estudantes tinham oito anos de estudo, a pontuação caía para 368, e com sete anos de estudo, era ainda menor, de 322. Essa diferença de pontuação fez com que a média geral ficasse em 396, colocando o País em último lugar na lista da avaliação, que incluía 28 nações desenvolvidas e quatro emergentes: Brasil, Letônia, México e Rússia.

Como interpretar esses resultados? O que eles poderiam indicar? Quais seriam algumas possíveis causas do baixo rendimento dos estudantes brasileiros na área de leitura? Que críticas vêm sendo realizadas pela academia quanto ao modelo formulado?

Coincidindo com a análise crítica do Programa PISA realizada por Emilia Ferreiro (2005), não parecem existir padrões de avaliação universais eficientes para dar conta do desempenho dos estudantes em nenhuma área de conhecimento. Isto porque, como se sabe, existem enormes diferenças entre os países em relação às condições de acesso a "conhecimentos e habilidades", considerados necessários para a plena participação social.

Como mostram dados apresentados no relatório do Programa PISA, o Brasil é um dos países com maior desigualdade na distribuição da renda e de bens culturais, e um país culturalmente diverso. É, portanto, possível medir competências, habilidades e rendimentos individuais com um único padrão de medida em um país tão desigual e tão diverso como o nosso?

Sem aprofundar no conteúdo específico das provas de rendimento aplicadas, o PISA na área de leitura se propõe a avaliar o "letramento em leitura", entendido como "a

compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade". Esta definição, à primeira vista, pareceria indicar que as provas avaliam a capacidade dos estudantes para alcançar uma determinada compreensão de sentido que se encontra no próprio texto; e que todos os estudantes têm os mesmos objetivos pessoais e as mesmas possibilidades e condições de participação na sociedade.

Outras Questões: onde estão as bibliotecas?

Segundo WERTHEIN (Correio Braziliense, 10 abr. 2005), ex-representante da UNESCO no Brasil, calcula-se que, no País, 73% dos livros está concentrado nas mãos de 16% da população, e ainda, segundo dados do IBGE, 89% dos municípios não têm bibliotecas públicas e 65% não possui livrarias, nem lojas de música. As bibliotecas equipadas estão localizadas nas zonas urbanas ou nas áreas centrais das cidades.

Dados levantados pelo Censo Escolar 2004 (INEP) mostram que, das 53 mil bibliotecas escolares existentes em todo o país, 46 mil (86%) encontram-se em áreas urbanas, sendo que a rede privada concentra o maior número de bibliotecas. A Região Sudeste possui o maior número de bibliotecas escolares (39% do total). Essas estatísticas alarmantes mostram as enormes desigualdades regionais e a desigualdade na distribuição de bens culturais.

Os Achados da Pesquisa: como desatar os nós da leitura na escola?

Do mesmo modo que esses dados, a pesquisa realizada — e objeto deste livro — também retrata a multiplicidade de dificuldades que enfrentam diretores e professores nas escolas brasileiras para organizar e manter bibliotecas, garantir funcionamento adequado às necessidades dos professores e às demandas dos estudantes e possibilitar o acesso destes aos acervos, além de dificuldades no que se refere à qualidade das obras e ao estado em que se encontram os livros.

Nos últimos anos, a concepção de leitura vem sendo repensada a partir de uma série de debates e trabalhos teóricos que a concebem como uma questão pedagógica, ao mesmo tempo em que lingüística e social (ORLANDI, 1985). Autores nacionais como Geraldi, Lajolo, Zilberman, Soares, Goulart, Zaccur, entre outros, partindo de concepções teóricas diferentes, desenvolveram trabalhos que permitem pensar a leitura como atividade humana que implica algo mais que a decodificação e a compreensão de um sentido que está dado no próprio texto.

A leitura implica, também e principalmente, a produção e construção de sentidos e, nesse processo, o sujeito se forma como leitor em interação com o texto, com outros textos, a partir da sua própria história de leitor e de suas experiências de vida. Considera-se, então, que o acesso aos bens culturais é fundamental para o processo de se tornar leitor, ao mesmo tempo em que é essencial, para isso, realizar um tipo de trabalho com a leitura que possibilite refletir sobre essas relações, sobre os sentidos apreendidos no texto e sobre os sentidos construídos e reconstruídos pelo leitor.

No entanto, não é a distribuição de acervos que muda as práticas dos professores quanto ao uso dos livros de literatura nas atividades pedagógicas, nem muda nos sujeitos a compreensão do que lêem, melhorando sua apropriação de sentidos.

Mesmo quando utilizados, esses livros continuam marcados pela ordem da gramática e do conteúdo, pela busca de resposta certa e única interpretação para a leitura.

Por essa razão, a democratização do acesso à leitura esperada pela distribuição de livros do PNBE, com alcance amplo no que diz respeito a usuários de diversos segmentos — estudantes, professores e pessoas das comunidades — e em variados desenhos — escolas e comunidade, acervos coletivos e individuais, obras e coleções —, parece não ter acontecido como previsto.

O fato de existirem recentemente acervos literários e obras de referência na cultura escolar não muda por si só as práticas privadas e, de certa forma, autoritárias, ainda encontradas entre gestores e professores, que devem realizar, com liberdade e espírito público, um trabalho qualificado com os títulos literários, questionando pensamentos circulantes na cultura vigente de que "os alunos estragam os livros", como se estes não merecessem o que lhes é destinado.

Outro aspecto a considerar exige pôr na roda de discussão a ideologia do livro didático implantada no país há mais de duas décadas, o que tem feito com que este tipo de livro ocupe um lugar central nos processos de aprendizagem, na quase totalidade das salas de aula das escolas brasileiras. Mesmo admitindo-se os avanços de qualidade que vêm sendo, há alguns anos, impulsionados pelo Ministério da Educação na indústria editorial construída em torno desse tipo de texto, esta sustenta a ideologia de "livro central" com muita força, sendo bastante difícil realizar sua substituição por outros tipos de obras.

Portanto, a publicação de livros didáticos não apenas se impôs às políticas públicas, mas impôs um modo de ser pedagógico, um modo de ser professor e um modo de ser estudante nas escolas brasileiras que, sem dúvida, interessam ao mercado editorial sobremaneira, mas tem deixado fraturas expostas na formação de crianças, adolescentes e jovens como leitores e escritores e aprisionado na mesma teia seus professores.

Essa disparidade entre o tipo de trabalho realizado com a leitura nas escolas e as capacidades e habilidades de leitura medidas nas avaliações — que implicariam um trabalho bem diferente com a língua escrita — confirma o entendimento de Emília Ferreiro (2005, p. 39) em relação aos programas de avaliação de rendimento: "temos [como resultado] avaliações individuais feitas com toda independência da avaliação das condições que permitiriam aceder a ditas competências".

A pesquisa Avaliação diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola pode, portanto, constituir importante contribuição a autoridades políticas, professores e gestores, ao mapear o tipo de trabalho de leitura e escrita efetivamente realizado nas salas de aula. Com esse conhecimento, talvez se possa interpretar de forma crítica e produtiva os resultados dos programas de avaliação, questionando as reais condições de acesso às habilidades consideradas indispensáveis para que os sujeitos possam participar plenamente da vida em sociedade.

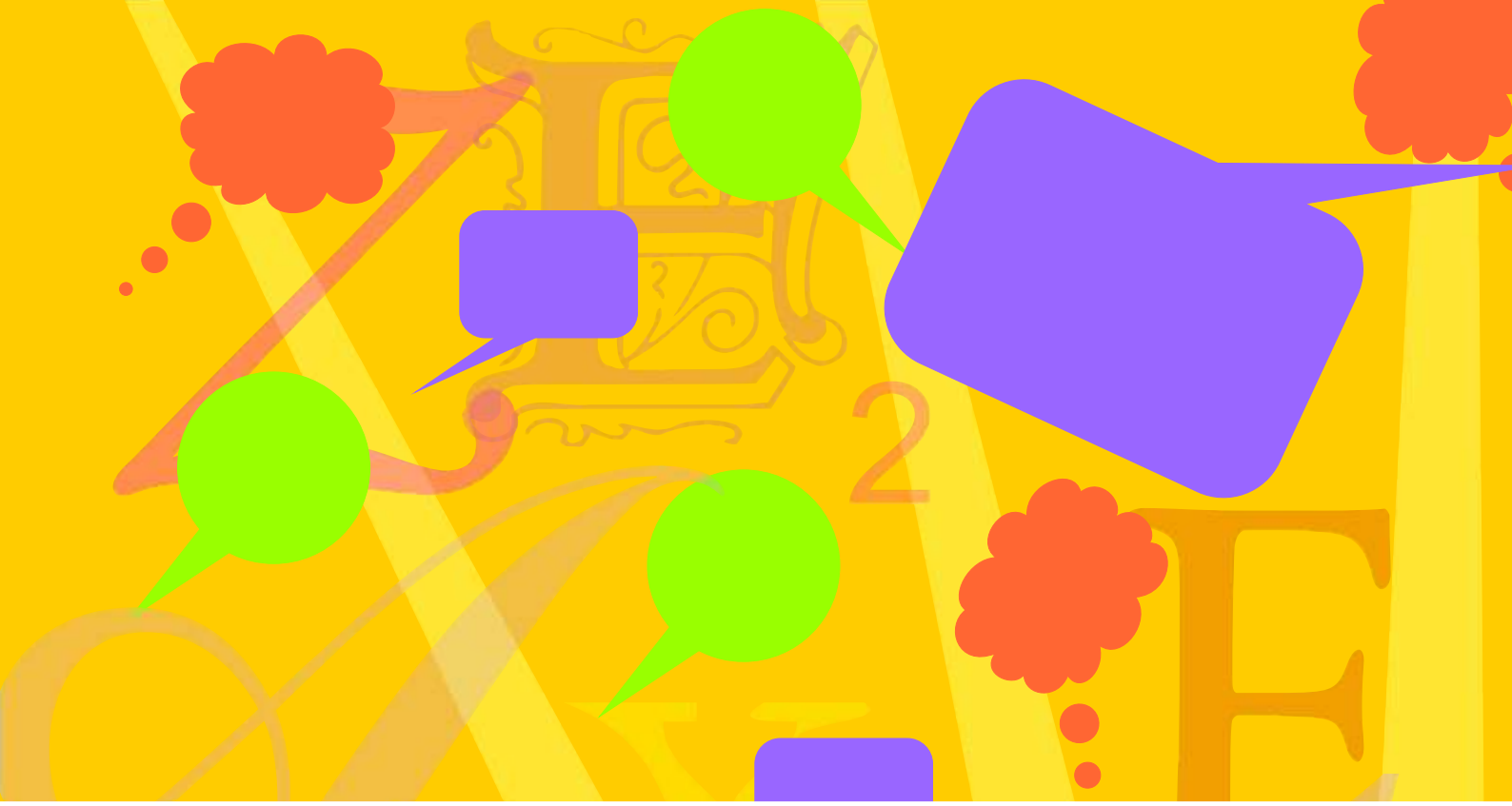
Considerando a exclusão e a desigualdade de bens e serviços (principalmente no que diz respeito à educação, cultura e lazer) existente entre as diferentes classes sociais brasileiras, os resultados das provas não surpreendem. Parece que a questão central das avaliações refere-se ao uso que se faz desses dados, como interpretá-los e que tipo de decisões políticas podem suscitar. Se, em lugar de responsabilizar estudantes e suas famílias pelo baixo rendimento nas provas aplicadas, esses dados fossem utilizados para avaliar o verdadeiro trabalho realizado nas escolas, as reais condições de produção dos conhecimentos e a coerência entre a oferta educacional e as habilidades e aptidões solicitadas nas provas, esses dados poderiam ser significativos para contribuir na elaboração de políticas de intervenção educativa concretas.

Não é mais possível desenhar políticas educativas sem enfrentar a problemática de extrema desigualdade social existente no Brasil, sem avaliar a real oferta dos sistemas e das instituições públicas e sem se pensar nos professores como verdadeiros protagonistas da ação educacional. Às perversas condições de trabalho no cotidiano escolar e aos magros salários dos professores, quase nunca levados em conta, somou-se a responsabilidade pelos resultados obtidos pelos estudantes nas provas de rendimento individual, penalizando ainda mais o quadro do magistério no Brasil.

Na área específica de leitura, espera-se dos professores que sejam bons leitores, que estejam informados, que incentivem e dinamizem a leitura compreensiva, comparativa e crítica, e que realizem diversos tipos de atividades com a linguagem escrita.

A partir da pesquisa realizada, pôde-se, principalmente, constatar: a dificuldade dos professores para trabalharem com os acervos; a ausência quase total de formação que

permita a esses profissionais refletir sobre sua prática pedagógica e discutir diferentes concepções de linguagem, de leitura e escrita; os limites de aproveitamento do material disponível e a angústia dos professores, pela falta de tempo para exercitar a própria leitura.



A PESQUISA AVALIATIVA: METODOLOGIA PARA O DIAGNÓSTICO DO PNBE

A partir da metodologia do projeto de pesquisa de avaliação diagnóstica, estabeleceu-se uma amostra de escolas pertencentes a oito Unidades da Federação, abrangendo 19 municípios, distribuídos geograficamente, atendendo os resultados do Censo Demográfico de 2000 efetuado pelo IBGE, e considerando a cobertura de 467.275 escolas contempladas com as remessas dos livros integrantes do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

A opção de trabalhar por amostra — um subconjunto do universo envolvido pela temática — baseou-se no fato de esta constituir uma porção ou parcela convenientemente selecionada do universo (população). Para compor essa amostragem, a população foi dividida em subpopulações, que por sua vez foram divididas em subsubpopulações, e assim por diante, em vários estágios — processo chamado de amostragem multiestágios (AM). Uma amostra aleatória foi selecionada em cada estágio para compor a amostra total. Por não requerer uma lista (cadastro) de todos os elementos constituintes da população, mas apenas listas de regiões, estados, municípios, bairros, ruas etc., este esquema de amostragem mostrou-se vantajoso.

Os critérios mais importantes em qualquer levantamento de dados são aqueles que garantem a confiabilidade — registrar a informação corretamente —, validam a informação e registram o tipo correto de informação. O resultado mínimo exigido do levantamento é que este indique o alcance e a distribuição da questão em foco.

Para garantir a confiabilidade do levantamento, ou seja, fazer o levantamento de dados sem cometer erros de amostragem, exigiu-se ter uma amostra com a mesma composição que a população em sua totalidade. Do mesmo modo, a validade precisou ser garantida, requerendo-se, para isso, que os pesquisadores e os entrevistados tivessem idéias precisas sobre o que se investigava. A ação voluntária de participar do levantamento era desejável, porém o controle dos entrevistados foi indispensável, para não desequilibrar a estrutura desejada na pesquisa.

Para a realização do estudo, o modelo de amostragem multiestágios teve a seguinte abordagem:

- Primeiro estágio: grandes regiões geográficas selecionadas.
- Segundo estágio: estados selecionados.
- Terceiro estágio: municípios selecionados, com dois critérios qualitativos: sempre incluir a capital do estado e dois municípios selecionados num raio de até 100 km da capital.
- Quarto estágio: escolas selecionadas conforme critérios de porte (número de estudantes), características, número de livros recebidos do PNBE, entre outros.

Foram consideradas todas as escolas que receberam livros do acervo Literatura em minha Casa, por serem as mais indicadas para a avaliação, e foi identificada a população de 7 a 14 anos nos resultados do Censo Populacional de 2000, realizado pelo IBGE.

Para que cada entrevistado tivesse a mesma probabilidade de ser escolhido utilizou-se a regra de PPT, ou seja, para cada município fez-se a comparação entre o tamanho da amostra desejada e o tamanho do cadastro existente, aplicando-se o fator de correção, e chegando-se ao seguinte quadro amostral:

[3] Aleatório, segundo o Dicionário Houaiss, é o que depende das circunstâncias, do acaso; casual, fortuito, contingente. Uma amostra aleatória, portanto, é aquela que não depende de indicações prévias, mas se faz ao acaso.

Tabela 1: Quadro Amostral Estágios 1, 2 e 3 e quantitativo de escolas por município

REGIÕES	ESTADOS	MUNICÍPIOS	ESCOLAS
Norte	Pará	Belém - Ananindeua	25
		Castanhal	5
Nordeste	Bahia	Salvador	15
		Camaçari	9
	Ceará	Fortaleza	17
		Caucaia	15
	Sergipe	Aracaju	6
		Lagarto	4
Centro-Oeste	Goiás	Goiânia	10
		Anápolis	10
Sudeste	Espírito Santo	Vitória	5
		Vila Velha	7
	Minas Gerais	Belo Horizonte	12
		Betim	9
		Contagem	9
Sul	Rio Grande Do Sul	Porto Alegre	12
		Canoas	13
		Viamão	13
Total	8	19	196

A seleção apontou a escolha de 102 escolas nas capitais e 94 nos demais municípios num raio de até 100 km. A seleção dos municípios em cada estado baseou-se nos dois/três municípios com maior probabilidade. Verificou-se ainda a localização do município selecionado, um fator importante no desenvolvimento da pesquisa, haja vista a impossibilidade de realização do trabalho de campo em determinadas áreas devido a dificuldades de acesso e tempos de deslocamento, entre outros fatores.

Do conjunto de 196 escolas, 100 eram estaduais e 96 municipais, resultado da escolha aleatória. A identidade dessas escolas foi preservada, mas alguns elementos são oferecidos aos leitores para conhecimento da realidade das instituições e compreensão dos usos que fazem — ou não fazem — dos diferentes acervos recebidos. Neste livro, por razões éticas, nenhuma escola e nenhum sujeito estarão identificados.

Um Guia do Pesquisador orientou os trabalhos da pesquisa, desde o projeto elaborado, passando por indicadores, modos de observação e toda a discussão sobre a metodologia para desenvolvê-lo: roteiros de entrevistas com os diversos sujeitos, roteiros de grupos focais, listagens de escolas, orientações quanto ao trabalho de campo e para a elaboração do relatório final, além de ofício de apresentação dos pesquisadores preparado pelo MEC, em apoio à negociação do trabalho de campo. O Guia não reduzia, no entanto,

os limites da pesquisa, sempre deixando que a realidade e, em síntese, a prática social e educativa, guiassem o trabalho de campo.

A metodologia adotada no projeto previu a coleta de dados no campo, contemplando quatro procedimentos:

- a observação de campo;
- a realização de entrevistas com diretores, coordenadores pedagógicos, agentes de biblioteca (auxiliares, técnicos, responsáveis, bibliotecários);
- a realização de grupo focal com estudantes e professores;
- a realização de entrevistas com pais e comunidade.

Todas as entrevistas e as diversas formas de abordagem metodológica foram levadas a cabo a partir de um roteiro previamente elaborado e de fichas de perfil dos sujeitos participantes, não identificados. As observações de campo se realizaram, também, com base em um roteiro que apontava alguns aspectos a serem verificados nas escolas selecionadas.

Grupo Focal: metodologia na avaliação diagnóstica

Por ser uma técnica de pesquisa de abordagem qualitativa com diversos sujeitos, o grupo focal (GF) não deve ser confundido com entrevista coletiva. A escolha metodológica dessa técnica grupal de coleta de concepções e de opiniões deu-se pelo favorecimento de rápidas posições a respeito de um tema, o que a recomenda para avaliação de políticas públicas. Além disso, o grupo focal tem a vantagem de concentrar-se nos objetivos e no tema da pesquisa de forma mais rápida, pelo fato de se valer de grupos estruturados, com pessoas que se reúnem para discutir um objetivo ou tema comum, um ponto focal, estabelecido a partir de um roteiro básico.

Mas, para isso, há a necessidade de se garantir uma certa homogeneidade nos grupos formados (grupo só de professores, só de estudantes de uma série, o fato de todos terem recebido acervos, de todos freqüentarem a biblioteca e usarem os livros do acervo recebido, entre outros). Embora os grupos representem recortes de grupos sociais determinados, não são formados aleatoriamente, mas levando em conta o objeto focal e passando, neste sentido, a constituir um "grupo homogêneo".

Por meio do grupo focal, todas as singularidades presentes e assumidas pelos participantes tendem a aparecer, sem que se precise destacar seus enunciadores. Interessam as idéias sobre os temas, e não os sujeitos enunciadores. Um cuidado observado quando se utiliza essa metodologia é que os pesquisadores façam o mínimo de intervenções, e não expressem opiniões, pois estas nada acrescentam e até podem dificultar o levantamento de idéias do grupo. A participação dos pesquisadores perante o grupo deve ser mínima, permanecendo atentos à função de manter o fio condutor do tema proposto para evitar divagações

Na interlocução que se estabelece entre os pares participantes do grupo focal chega-se à opinião do grupo, não se registrando a identificação de cada um quanto ao que disse.

Os pesquisadores devem ficar atentos a toda a movimentação dos participantes do grupo, além dos discursos, assim como dos não-ditos. Gestos, posturas, intervenções significativas dos participantes são expressões importantes que não podem ser perdidos.

A liberdade da fala dos participantes convidados a expressarem suas posições sobre um ponto focal fica garantida, por não se aceitarem pessoas que não se incluam nos critérios de formação daquele grupo, o que invalidaria o uso da técnica. Para isso, a explicitação dos objetivos da pesquisa, seus usos, finalidades e quem são os pesquisadores (não confundidos com os pesquisados) é fundamental, assim como o estabelecimento de

regras de funcionamento de forma clara e objetiva, garantindo aos participantes o sigilo das identidades, o compromisso ético e de privacidade, construindo um pacto de respeito mútuo. Na técnica do GF, não é o entrevistador quem concede a palavra, mas cabe a ele garantir que todos a tomem, sem dirigir, sem interromper, apenas trazendo o grupo para o foco, quando se afasta dele. Também cabe ao entrevistador mobilizar os participantes para que percam a censura, a inibição.

Um aspecto metodológico importante a destacar é que o GF não busca o consenso, pois o que interessa é ouvir o máximo de opiniões do grupo e, para isso, quanto mais espontâneas forem as participações, melhor. Os pesquisadores precisam, para isso, conhecer bem o roteiro de questões para não perder o rumo, da mesma forma que poderão ampliar o roteiro com perguntas não previstas, no início ou no meio do trabalho, a partir de questões surgidas no contexto do grupo. A ordem dos assuntos tratados pode ser sem/com alternância, garantindo-se a proposta original planejada no roteiro.

Para assegurar resultados adequados com a técnica do GF, recomendou-se, a partir da experiência de vários pesquisadores, que se fizesse um mínimo de quatro grupos focais para cada segmento (quatro para professores e quatro para estudantes) e um máximo de seis, por estado, distribuídos por igual no município selecionado da Região Metropolitana e na capital. Esse quantitativo baseia-se na experiência de outras pesquisas que têm demonstrado que, superado esse número de participantes, os grupos passam a enunciar as mesmas idéias, com redundâncias de tal ordem que indicam a saturação das opiniões.

Para o caso do grupo focal de estudantes, estabeleceu-se a prioridade de estudantes de 5ª a 8ª séries que participam ou participaram do Programa (de alguma de suas ofertas, fosse individual ou coletiva), embora tenha ocorrido o caso de estudantes já freqüentando o ensino médio que integraram o grupo focal, pelo fato de terem recebido o acervo Literatura em minha casa no primeiro ano de sua distribuição.

A metodologia do GF deve levar a categorias de análise comuns a todas as equipes e estados/municípios, ainda que seja possível acrescer categorias novas que surjam dos próprios grupos, o que exige estar atento para sua emergência na realidade pesquisada.

O grupo focal mostrou-se acertado como metodologia de pesquisa. Trouxeram surpresas, quando realizados com estudantes, quanto a práticas de leitura desconhecidas, em muitos casos, talvez, pelos professores, diretores e bibliotecários.

Questões Metodológicas da Pesquisa de Campo: dos entrevistados e dos locais visitados

No caso das entrevistas com os responsáveis das crianças/adolescentes que receberam o material do Literatura em minha casa, não se fixou um número previamente definido, pelas dificuldades inerentes à marcação de entrevistas com pais e mães trabalhadores, recomendando-se que fossem realizadas sempre que possível.

Para que se garantissem as condições da pesquisa, facilitando a ida dos pesquisadores ao campo, foram feitos contatos diretos do MEC com as Secretarias de Educação dos estados e encaminhado um ofício com informações sobre a pesquisa, solicitando colaboração para seu desenvolvimento. Mesmo assim, na prática, alguns problemas ocorreram, desafiando a perícia dos pesquisadores para superá-los.

As distâncias entre as escolas, em muitos casos, foram bastante grandes, exigindo deslocamentos específicos e longas demoras, muitas vezes pelo fato de as localidades serem de difícil acesso, sem transporte adequado para chegar a elas. Povoados, por exemplo, em Lagarto (SE), distavam até 24 km da sede de um município pequeno e com poucas opções de transporte para a periferia. Ônibus, trem, metrô, táxi, carro particular etc. foram utilizados, além das caminhadas que integraram o roteiro dos pesquisadores.

Em regiões no Sudeste, como Belo Horizonte, por exemplo, as chuvas imprevistas muitas vezes "caíam do nada", no dizer dos pesquisadores, que eram obrigados a escapar das intempéries súbitas.

Entre os municípios, a referência de integrar a região metropolitana não impediu a inclusão de um município distante 80 km de Belém — Castanhal —, embora nem sempre o acesso favorecesse o percurso de distâncias menores, em outros municípios, obrigando a gastar tempos longos e demorados.

Notícias alegres e outras nem tanto foram chegando durante os 11 longos dias em que a equipe de coordenação acompanhou, à distância, atenta e vivamente o trabalho dos 22 pesquisadores nos oito estados (e em alguns casos esse tempo se ampliou, como no Ceará, na Bahia, no Espírito Santo, em Minas Gerais e em Goiás, com equipes locais). Os pesquisadores diziam das dificuldades em chegar a alguma comunidade para entrevistas com pais; das suspeitas de que os livros haviam chegado, mas não se encontravam nas mãos dos destinatários originais; das idéias preconceituosas em relação à população pobre, quanto a não saber cuidar de livros; das evidências de escolas sem conhecimento dos acervos do PNBE, com diretores afastados por irregularidades; das dificuldades de conseguir marcar os grupos focais, porque para isso se retiravam professores das salas de aula; de bibliotecas fechadas. Mas também diziam das atividades observadas, gravadas e fotografadas realizadas com estudantes, explorando contos, poesia; de bibliotecas bem organizadas e acessíveis aos usuários; de participação da comunidade na vida da biblioteca escolar; da emoção dos pesquisadores com a garra de diretores e professores que, apesar das péssimas e impraticáveis condições de trabalho, realizavam com vontade e competência um trabalho cidadão, digno e de qualidade junto às crianças, por intermédio da leitura.

Na maioria das unidades, diretores e outros profissionais de cada turno auxiliaram bastante para que entrevistas e grupos focais acontecessem, dentro do possível, em lugar apropriado, identificando e convidando também pais de estudantes e pessoas da comunidade para entrevistas.

O tempo da pesquisa também foi considerado extremamente curto, dado o número de escolas a serem pesquisadas e a complexidade das questões metodológicas, que exigiam, muitas vezes, disponibilidade dos pesquisadores para retorno, o que demonstrou e reforçou a necessidade de mais tempo em cada município para a realização do trabalho de campo.

Como apresentado na tabela 2, a pesquisa, do ponto de vista quantitativo, abordou 359 sujeitos estudantes, 303 professores, 200 diretores, 5 bibliotecários, 152 responsáveis por bibliotecas e 31 pais, além de 37 outros profissionais ligados à escola, totalizando 1087 pessoas de 196 escolas, em 19 municípios de oito estados.

As abordagens a cada um desses sujeitos foram bastante diferenciadas, embora a questão mais intensa vivenciada, do ponto de vista metodológico, tenha sido em relação aos grupos focais de professores, cuja ausência das salas de aula criava situações nem sempre facilmente contornadas pelas escolas.

Pelo depoimento dos diretores, principalmente, pôde-se saber que os livros foram distribuídos, embora muitos tivessem dificuldade de precisar quais coleções receberam, as quantidades recebidas e as formas de distribuição. É visível, no trabalho de alguns gestores, a falta de controle quanto aos materiais recebidos. Registre-se que, em muitos casos, a alternância de poderes, tanto em nível estadual e municipal, quanto nas escolas, diretamente, afeta a continuidade das ações pedagógicas, não somente interrompendo projetos e fluxos de trabalho, como sonegando informações aos sucessores, o que imprime descontinuidade.

A afirmação de que não sabe o que a escola recebeu porque era outro o diretor remete para a confirmação do que se vem sinalizando a cada dia: não há um projeto pedagógico na escola, e os vínculos de trabalho frágeis do professor, que entra e sai rapidamente, dá suas aulas e vai embora sem participar da continuidade e do cotidiano da escola fazem com que se ignorem ações, acervos recebidos, projetos. Os professores desconhecem o movimento da escola como um todo, que fica restrito, no máximo, aos acontecimentos de sua classe.

Tabela 2: Consolidação dos participantes da pesquisa

Estados/ municípios/sujeitos	Estudantes							Professores			Diretores			Bibliotecários			Responsáveis pela biblioteca			Outros profissionais			Pais/comunidade			Total
	5ªe 6ª	7ªsérie	8ªsérie	EM	M	F	SI	M	F	SI	M	F	SI	M	F	SI	M	F	SI	M	F	SI	M	F	SI	
Pará	24				24			31			35			1			9			1			0			**101**
Belém/Ananindeua	12	6	1		6	13		4	27		2	25			1		1	5			1					85
Castanhal	1	2		2	1	4					1	7						3								16
Ceará	58				58			48			32			0			36			6			6			**186**
Fortaleza	18	12						4	24		2	14					2	21			1			4		102
Caucaia	10	18						2	18		1	15					1	12			5			2		84
Sergipe	58				58			44			10			0			6			0			10			**128**
Aracaju	18	15	9		20	20		13	17		2	4					1	5						4		88
Lagarto	10	3	3		7	11		1	13			4											1	5		40
Bahia	31				31			21			27			0			3			2			2			**86**
Salvador		8	10		5	13		2	12			18														50
Camaçari	13				1	12			7		1	8						3			2			2		36
Minas Gerais	42				42			49			31			2			31			14			5			**174**
Belo Horizonte	6	1	2	5	9	8		2	12		2	10			1		1	9			3			3		57
Betim	10	2	6		12	6		6	11		4	6					1	11		1	7			1		66
Contagem	2		7	1	3	5		1	17		1	8			1			9			3			1		51
Espírito Santo	60				60			43			9			0			0			2			2			**116**
Vitória					5	12	18	1	19		1	3										1			1	61
Vila Velha					11	14			23			5										1			1	55
Rio Grande do Sul	37				37			46			37			2			57			5			6			**190**
Porto Alegre	EJA 8*		8		10	6			13			11			2			14			1			1		58
Canoas	7				6	1			9			13						30						1		60
Viamão	8	6			7	7		2	22		1	12					1	12			4		1	3		72
Goiás	49				49			21			19			0			10			7			0			**106**
Anápolis		4	9	6	7	12			6		1	8					1	4			7					46
Goiânia	18	12					30	1	14		1	9						5								64
TOTAL	**359**				**359**			**303**			**200**			**5**			**152**			**37**			**31**			**1087**
Obs. Em Porto Alegre, os estudantes de EJA eram de 2ª a 4ª séries																										

Outra dificuldade metodológica esteve afeta ao aspecto operacional, especificamente para agendamento de grupo focal com professores, em função das formas de organização do trabalho escolar em cada turno e de cronogramas de formação continuada e eventos na escola e nas sedes administrativas às quais tinham que atender.

Muitos professores não tinham tempo disponível para permanecer na escola após o período de aulas, pois deveriam se deslocar imediatamente para outra escola, e às vezes até mesmo para outra rede de ensino em que têm uma segunda matrícula como professores. Jornadas duplas ou triplas de trabalho, não permitiram, em muitos casos, encontrar horário adequado para reunir professores das várias áreas. Além disso, alguns professores fizeram objeção à idéia de participar dos GF, por questionarem a validade da pesquisa e os benefícios que dela poderiam advir.

Estes foram desafios que, mais uma vez, exigiram negociações, muitas vezes apresentando alternativas sinalizadas pelos diretores/professores: liberação dos estudantes mais cedo; mobilização de funcionários para assumirem as turmas dos professores que participariam do grupo focal; perda, para o professor, do seu tempo de descanso (recreio dos estudantes); e alteração do horário do início das aulas.

Outra questão a considerar em muitas redes como, por exemplo, em Vila Velha, disse respeito à municipalização e à grande movimentação de professores, o que provocou mudanças no corpo docente, fazendo com que em algumas escolas não mais se encontrassem os antigos professores que trabalharam com o Programa. Os novos, que atuavam na escola no momento, o desconheciam.

Experiências singulares na chegada em cada unidade escolar, e a dinâmica de cada uma imprimiram ritmos diferentes ao prosseguimento do trabalho, levando as equipes a tomarem decisões quanto ao que seria considerado prioritário em relação ao funcionamento do PNBE em cada escola.

Objetivos da Avaliação e Limites da Pesquisa

O objetivo da avaliação, como definido no projeto, centrou-se em construir um diagnóstico abrangente, que permitisse identificar, compreender e ampliar o conhecimento sobre:

- as formas dos atos de leitura nas escolas brasileiras contempladas com os diversos acervos referidos;
- os objetivos que cada escola vem produzindo para os diversos acervos;
- as formas de implementação dos objetivos produzidos pelas escolas;
- as concepções circulantes sobre biblioteca, leitura e sobre as práticas e atos dela decorrentes;
- os públicos envolvidos e o alcance dos acervos;
- o perfil dos professores e do público envolvido;
- as formas que as propostas pedagógicas assumem a partir da existência de acervos, vistas sob os aspectos filosóficos e metodológicos; os desenhos curriculares e de gestão;
- o potencial das escolas para ampliar a oferta de acervos e de serviços a partir dos acervos/bibliotecas já existentes;
- o conhecimento sobre as preferências de formato do recebimento de acervos (provimento individual — Literatura em minha casa — ou coletivo — biblioteca escolar/espaço de leitura);
- as formas concretas de ampliação da oferta de acervos e de serviços por parte da escola;
- as necessidades da escola quanto a livros para o acervo coletivo (literatura, obras de referência, de apoio à pesquisa, entre outros);

- a formação continuada de professores para dinamizar a leitura e a escrita;
- as concepções de avaliação sobre atos e práticas de leitura;
- a existência de regime de colaboração entre as escolas e outras entidades na realização de práticas, atos e projetos de leitura;
- a aceitação, os limites e as possibilidades dos diferentes projetos decorrentes do Programa;
- o apoio à elaboração de uma política de formação de leitores.

Nem todos os objetivos, no entanto, foram inteiramente atingidos, observando-se alguns elementos adicionais, não previstos a priori, que emergiram da intervenção da pesquisa.

Pode-se dizer que os objetivos foram tratados diferenciadamente pelos pesquisadores, tomando em conta modos próprios de trabalho, facilidade nas abordagens com diretores e demais gestores, tempo reservado pelas escolas para o acolhimento aos pesquisadores, entre outros.

Ao tomar como referência a concepção de avaliação diagnóstica, assumida no projeto em questão, se tece uma narrativa marcada pelas muitas vozes — dos pesquisadores, dos participantes envolvidos e de vários autores/interlocutores que estudam essas questões — capazes de revelar a multiplicidade de práticas leitoras, os sentidos variados atribuídos a elas e a dimensão coletiva da discussão, na perspectiva de encontrar indícios de mudanças nas práticas locais, com vista à (re)formulação de políticas públicas na área.

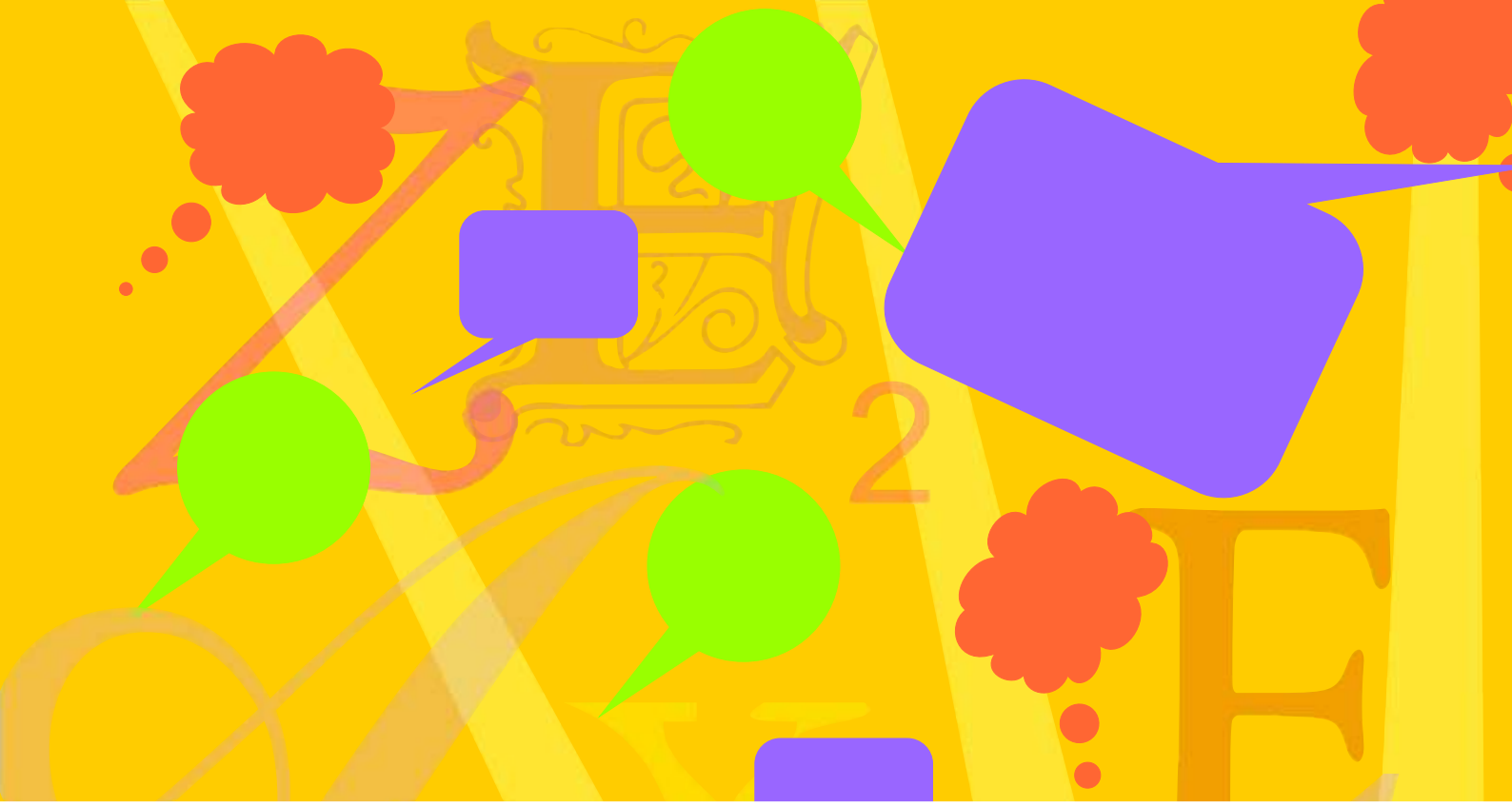
A complexidade que envolve os atos da leitura e da escrita pôs em cheque, entretanto, o tempo previsto para desenvolvimento da pesquisa — bastante restrito —, considerando a quantidade de dados coletados, a sistematização que incluiu a escrita de relatórios de campo e do Relatório Final e, conseqüentemente, a necessidade de aprofundamento de estudos teóricos, de modo a entrecruzar as múltiplas possibilidades explicativas sobre esses mesmos dados.

Outro limite da pesquisa disse respeito ao uso da metodologia de grupo focal, face ao "tempo" necessário para realizá-lo e o "tempo" da escola, este marcado pelas rotinas de aula, de recreio, de merenda, de reunião de professores. Situação que impõe pensar os agrupamentos formados pelos professores disponíveis e dos estudantes como sujeitos da pesquisa. Estes últimos se colocaram para a pesquisa em função de suas disponibilidades de tempo, escapando do critério de seleção suas trajetórias pregressas escolares e os percursos integrados, ou não, pelo contato com acervos do PNBE. Essas variáveis se evidenciaram com mais força, de acordo com as séries em que se encontravam ao tempo da pesquisa, realizada em 2005, e o quanto de tempo se passou desde que receberam/tiveram acesso a livros de qualquer um dos acervos do PNBE.

Tais limites, no entanto, não significaram imobilismo. Ao contrário, serviram de desafio aos pesquisadores para superá-los e, por meio desse movimento, criar espaços de discussão coletiva constituídos como outros momentos de formação continuada para todas as pessoas envolvidas nessa experiência: pesquisadores, professores, diretores, responsáveis por bibliotecas, estudantes, pais e mães de estudantes, representantes de secretarias de educação municipais e estaduais.

Um último aspecto sobressaiu na pesquisa, demonstrado pelo destemor de alguns participantes, que reverteram a posição de entrevistados para a de entrevistadores, devolvendo aos pesquisadores questões avaliativas, pelo vívido interesse que tinham de conhecer a posição de quem avaliava o trabalho da escola. Eis um exemplo: depois de desligado o gravador, um diretor perguntou insistentemente o que se pensava de sua entrevista, completando "agora é a minha vez de entrevistá-los; o que acharam do nosso trabalho? Da nossa escola? Essa idéia do livro na casa do estudante, vocês têm a minha promessa, eles vão ser entregues!".

A pesquisa permitiu chegar a reflexões coletivas que conduziram ao objetivo de registrar a complexidade, a pluralidade de ações e de soluções que marcam as práticas leitoras nos múltiplos espaços das escolas e de seu entorno, na tentativa de avançar no controle social de programas educacionais, especialmente o PNBE. Essas reflexões tanto podem contribuir para a tomada de decisões sobre seu desenho, quanto sobre ações dele decorrentes ou com ele imbricadas, que exigem reorientação ou reposicionamento, como é o caso precípuo de apoio a projetos de formação continuada de professores.



CONHECIMENTOS PRODUZIDOS NO CAMPO DA PESQUISA: DA VIDA DA ESCOLA A POLÍTICAS PÚBLICAS

A partir deste capítulo, os principais dados da pesquisa serão apresentados, oferecendo ao leitor uma visão panorâmica de todos os estados em que foi realizada, contextualizando, sempre que possível, a região em que os dados se inserem. Todos os dados estatísticos do sistema educacional apresentados referem-se à fonte MEC/INEP: EDUDATA, do ano de 2003.

Também a referência feita às escolas será sempre em relação às efetivamente incluídas na amostra, ou seja, aquelas que foram abordadas pela equipe de pesquisa. Todas as informações foram prestadas pelos sujeitos que circulam na escola, como demonstrado em tabela anterior, assim como os depoimentos que aparecerão ao longo do texto. Trazer a fala das pessoas para o texto tem uma dupla finalidade: em primeiro lugar, garantir que os informantes tenham preservadas suas vozes, o que sabem e o que pensam sobre a vida e o cotidiano das escolas e, em segundo lugar, conferir legitimidade a essas pessoas como as que precisam ser escutadas quando se discutem políticas educacionais, porque mais do que ninguém vivenciam processos, dificuldades, constroem saídas e arranjam soluções para os fatos do cotidiano. As falas denotam saberes e conhecimentos da realidade, muito difíceis de serem assegurados sem a vivência diária das complexidades presentes nas escolas brasileiras.

Além disso, um último motivo se impõe: o dever ético de pesquisadores de devolver o significado do que disseram as pessoas que participaram da pesquisa, do que contaram e de como essa disposição de participar pôde ser conformada como conhecimento. Conhecimento que ajuda a compreender as lógicas da vida cotidiana, os problemas muitas vezes invisíveis aos gestores públicos e invisíveis, freqüentemente, para as próprias pessoas que vivem a escola, que não consideram como saberes tudo o que sabem.

Desse modo, o texto foi organizado seguindo todas as regiões — seus estados e municípios — e em cada uma delas trazendo à tona a situação das escolas pesquisadas e do que disseram os entrevistados sobre elas, sobre a vida escolar, o livro, a leitura e sobre o PNBE.

Brasil: escolas, matrículas e bibliotecas

O conjunto de escolas públicas brasileiras de ensino fundamental de que se partiu para formar a amostra foi de 149.968 unidades, sendo 96.600 na área rural e 53.368 na área urbana.

As matrículas alcançavam em 2003 o quantitativo de 31.162.624 de estudantes, com 6.136.317 matriculados em área rural e 25.026.307 em área urbana, o que representa quatro vezes o número de estudantes da área rural. Observa-se que o número de escolas em área rural é bem maior do que na urbana, diferindo significativamente, no entanto, quando se refere ao número de matrículas, fortemente concentradas em área urbana, em menor número de escolas, porém maiores em capacidade de atendimento. Esta característica acompanhará todas as regiões, como se observará na continuidade da leitura.

Se a rede pública de ensino fundamental é ampla, no entanto, o número de escolas com biblioteca representa ¼ do total, ou seja, apenas 34.307 têm biblioteca. Destas, 5.752 estão em área rural e 28.555 em área urbana, o que representa cerca de 6% das escolas em área rural contra mais de 50% em área urbana.

Região Norte: Pará

A Região Norte foi contemplada pela amostra com o estado do Pará, abrangendo três municípios: a capital Belém, Ananindeua — município conurbado a Belém, e Castanhal, distante 80 km de Belém, e o mais longe de todos os selecionados nos demais estados. Embora constitua a maior região geográfica, tem população rarefeita e grandes espaços desabitados e distantes, o que dificulta, em muito, a realização de pesquisas.

A relação entre escolas com bibliotecas e o total de escolas públicas na Região Norte é fortemente discrepante. São 23.160 escolas, destacando-se o fato de a maioria das escolas ser em área rural — 18.950, onde justamente está o menor número de bibliotecas, e 4.210 na urbana.

As matrículas em toda a região alcançaram 3.169.809 estudantes, dos quais 1.038.951 na área rural e aproximadamente o dobro na urbana — 2.130.858. Para esses estudantes, as bibliotecas são muito poucas: 2.438 no total de escolas, com 493 em escolas da área rural e, praticamente, o quádruplo em escolas urbanas — 1.945.

Considerando-se que a política de distribuição de livros do PNBE privilegiou, no início, escolas com número mínimo de 500 estudantes, baixando depois para 250 e, finalmente para 100, pode-se afirmar que na série histórica do Programa as menos contempladas foram as escolas rurais, em uma realidade de carências preexistentes na maioria delas.

No Pará: Belém, Ananindeua e Castanhal

A amostra no estado do Pará foi de 30 escolas, sendo 25 na capital Belém e no município de Ananindeua e cinco em Castanhal.

A rede pública no estado é de 11.670 estabelecimentos de ensino (federais, estaduais e municipais, sendo 9.831 na área rural e 1.839 na urbana), com matrícula de 1.562.315 crianças e adolescentes no ensino fundamental, sendo 622.726 matrículas na área rural e 939.589 na urbana, apesar de o número de escolas ser quase oito vezes o da urbana. Do total de escolas, apenas 692 têm biblioteca, com 150 na área rural e 542 na urbana, o que mostra a fragilidade da rede, em que somente cerca de 6% têm biblioteca, ainda assim concentradas na área urbana.

Belém

Belém tem rede pública de ensino fundamental composta por 292 escolas, das quais 5 estão em área rural e 287 na área urbana. As matrículas alcançam 196.381 estudantes no total, com 1.324 na área rural e 195.057 na urbana. A situação da biblioteca escolar nessas unidades apresenta o seguinte quadro: 103 no total, ou seja, menos de 50% das escolas têm biblioteca, estando todas elas na área urbana. Não há, pois, bibliotecas em qualquer das cinco escolas da área rural.

Ananindeua

Em Ananindeua, são 141 escolas públicas, e quase a totalidade — 133 — na área urbana. Apenas oito escolas estão na área rural. Essas escolas têm 73.470 matrículas, das quais 70.347 na área urbana e 3.123 nas oito escolas rurais. O quadro de bibliotecas nas escolas segue a mesma tendência do estado, com 39 escolas com bibliotecas, sendo 38 na área urbana e apenas uma dentre as oito escolas da área rural.

Castanhal

Em Castanhal, as matrículas alcançam 25.327 estudantes, distribuídos em 80 escolas, estando 3.098 deles em 42 escolas rurais e 22.139 em 38 escolas urbanas. Das 80 escolas, apenas 15 têm biblioteca: uma no conjunto de 42 escolas rurais e 14 dentre as 38 urbanas.

Situação das Escolas e Revelações da Pesquisa

No Pará, o Programa teve início, na maior parte das escolas pesquisadas, nos anos de 2002 e 2003.

Menos da metade das escolas percorridas possuía espaço reservado para biblioteca ou sala de leitura e, ainda assim, algumas se encontravam desativadas.

As escolas pesquisadas da rede estadual comportavam as estruturas mais precárias. Um pequeno número dispunha de espaço destinado à biblioteca. A maioria das unidades visitadas precisava de reformas, e a falta de manutenção nos espaços físicos só permitia a utilização precária. O funcionamento das atividades se fazia em locais inadequados, e muitos professores atuavam em regime de contratação temporária.

Nas escolas municipais, em geral, a realidade era diferente, ao menos quanto ao espaço físico. Observou-se melhor adequação de espaços, maior quantidade de bibliotecas e articulação mais direta com o órgão gestor, justificado pela proximidade das administrações municipais com suas redes, diversamente da situação da administração estadual em relação às suas escolas.

Principalmente as escolas do município de Belém foram contempladas com cerca de 1.500 a 2.000 títulos variados, desde a administração anterior e por alguns anos. As do município de Castanhal também receberam coleções, além dos acervos do PNBE. O município de Ananindeua pareceu mais frágil neste aspecto.

Em relação à quantidade de livros recebidos do Literatura em minha casa, as informações foram muito variadas. Em aproximadamente 40% das escolas os livros não foram suficientes para todas as crianças, e as coleções foram repartidas, sem muito prejuízo na distribuição. Nas demais escolas não se detectaram problemas, e em duas houve relato de que as coleções chegaram em quantidade muito superior ao número de estudantes.

Houve ainda o registro de uma escola que trabalhava com educação de jovens e adultos no período vespertino e que recebeu livros para crianças, em vez da coleção específica para a modalidade – PNBE 2003 – Palavra da Gente.

Em meio ao grupo entrevistado observou-se que poucos estudantes freqüentavam a biblioteca da escola espontaneamente. A maior parte a ela recorria em função dos trabalhos de sala de aula, embora todos afirmassem que gostavam do espaço e que acabavam lendo outras coisas, além das que eram demandadas pelas atividades escolares. É possível que o maior problema em relação à utilização da biblioteca para pesquisas se situasse no fato de que estas pesquisas quase sempre se restringiam a conteúdos escolares, demandando a utilização de outros livros didáticos. Como conseqüência, constatou-se a subutilização do espaço: "Vamos sim na biblioteca, mas vou falar a verdade: a gente só faz é copiar [...] e temos que ler muito para explicar o trabalho".

Nos depoimentos dos próprios estudantes, a distribuição individual de coleções do Literatura em minha casa foi destacada como aspecto muito positivo. A sensação era a de que o livro em casa tinha significado especial. Essa estratégia adotada pelo PNBE, no entanto, dificilmente conseguiu ser avaliada de forma aprofundada, pelas dificuldades de se chegar às famílias e conhecer de fato o que ocorreu na vida cotidiana, quando o livro se fez presente.

Depois que as escolas realizavam atividades com os livros, e que estes iam para a casa dos estudantes, as informações eram escassas: não sabiam se circulavam nas mãos de outros leitores; se os estudantes voltavam a lê-los; se liam os títulos não explorados na escola etc. Paralelamente, os acervos coletivos das escolas estavam deficitários, o que exigia refletir se, como política pública, era viável continuar a distribuição do material desta forma.

Em algumas escolas estaduais visitadas, apesar das experiências desenvolvidas de incentivo à leitura, percebeu-se também que os espaços de biblioteca eram utilizados prioritariamente para pesquisas escolares demandadas pelas diferentes disciplinas, mesmo quando reuniam significativo acervo de títulos de diferentes gêneros, que eram, por isso mesmo, subutilizados.

Em espaços de salas de leitura municipais pôde-se perceber como, mesmo com acervo de qualidade e professores responsáveis para o trabalho nesse espaço, o uso se fazia como alternativa à sala de aula, para a realização de projetos de "reforço escolar".

Nenhuma atividade era estruturada de modo a que a leitura de títulos disponíveis tivesse posição central, mas, ao contrário, restringia-se a trabalhos pedagógicos que reproduziam a lógica da sala de aula, com cópias, disciplinas e passividades, e utilizando, prioritariamente, o livro didático.

Apesar dos esforços, eram muitas as dificuldades, desde as relacionadas à precária condição de leitores dos próprios professores, até os conflitos relacionados à cultura escolar em que predominavam, ainda, metas conteudistas. Frente às dificuldades de aprendizagem do código escrito, por parte de muitos estudantes, a sala de leitura funcionava subordinada apenas a projetos de "reforço escolar".

Em algumas escolas com biblioteca ouviu-se que o acervo de livros estava disponível à utilização da comunidade local, muitas vezes a única opção na região para o acesso a livros variados, o que, por isso mesmo, fazia com que as bibliotecas fossem muito solicitadas.

O relato a seguir é simbólico para expressar um dos principais desafios junto aos profissionais responsáveis pelo espaço de leitura na escola: a não-prioridade desse espaço como projeto coletivo é aspecto central no que diz respeito à sua pertinência.

> *[...] a coordenadora, uma das primeiras coisas que ela faz: ela reúne os professores, reúne o professor daqui que sou eu. E geralmente ela pergunta qual é a atividade que eu gostaria de estar desenvolvendo na sala de leitura [...] então, todo projeto, a sala de leitura participa [...] pois é, porque a sala de leitura ela tem que... fugir de um estereótipo que foi criado que quem trabalha em sala de leitura fica na sala de leitura apenas para tirar o pó dos livros, organizar a estante e receber o visitante. E não é só isso que eu queria e nem quero. Eu gostaria de estar na sala de leitura, mas da forma como eu estou. Tendo um projeto e desenvolvendo esse projeto da melhor maneira possível, juntamente com os meus colegas da sala de aula.*

Na rede estadual do Pará registrou-se, em síntese, que nem todas as escolas contavam efetivamente com espaços de biblioteca, e também que estes espaços não eram padronizados, assumindo em cada escola configurações que revelavam as condições locais, no tocante a espaço físico, à gestão e aos modos de organizar o trabalho coletivo em relação à leitura.

Observou-se, ainda, que se a organização desse espaço fazia parte de uma iniciativa formal da rede — oferecendo infra-estrutura, lotação de professores para o trabalho, formação continuada para docentes e para os demais profissionais, disseminando conhecimentos sobre a importância da leitura —, não era correspondida, no interior da escola, por movimentos de reivindicação e de valorização desse espaço formal, na organização de referenciais de incentivo à leitura para toda a comunidade escolar.

Parte das entrevistas e das conversas informais com dirigentes e professores revelaram que as bibliotecas escolares poderiam não apenas servir às necessidades de leitura da comunidade escolar, mas também à comunidade mais ampla, e principalmente a do entorno da escola, incluindo pais de estudantes e mesmo ex-estudantes da escola.

> *[...] que vem sendo utilizada por professores, por alunos e até mesmo pela comunidade... De outras escolas que vêm aqui fazer leitura... Porque a gente sabe que biblioteca na nossa cidade é muito difícil... A gente tem uma biblioteca pública que é muito pobre, o acervo que existe lá... Das escolas aqui em Castanhal, poucas têm biblioteca. A nossa escola se sente até privilegiada, apesar de ter uma biblioteca pequena, com poucos livros, mesmo assim tem privilégio em relação a outras escolas que não possuem livros.*

Um dado significativo quanto às práticas de leitura, recolhido nos grupos focais com estudantes, foi relativo à postura das famílias. Embora a maior parte dos pais ou responsáveis pelas crianças não tivesse contato sistemático com a leitura — grande parte deles, inclusive, com baixa escolaridade — era comum o relato de crianças sobre a cobrança dos pais em relação ao exercício da leitura. Esse exercício vinha sempre associado à escrita, mas do seguinte modo: cópia de textos para melhorar a grafia, realização de leituras obrigatórias e aleatórias cotidianamente, assim como a escrita de cartas. Percebeu-se, em várias situações, a tentativa de reforço ao trabalho escolar por iniciativa das próprias famílias, com práticas que complementavam atividades consideradas fundamentais para o aprendizado da leitura e da escrita.

Algumas escolas se esforçavam para desenvolver programações como: Semanas de Leitura; Feiras Literárias; Gincanas Literárias, entre outras. Este esforço poderia ser compreendido como resultado da percepção do lugar da leitura na formação dos sujeitos. Mas o que pareceu fundamental para ser pensado pode ser assim resumido: como se desenrola a proposta de trabalho com a leitura e a escrita no cotidiano da biblioteca escolar ou da sala de leitura, e de como estas se articulam, ou não, com o que é proposto pelo projeto político-pedagógico da escola e vice-versa?

Sujeitos leitores e escritores em formação, nas escolas, devem ser os protagonistas deste trabalho, pensando no alcance das práticas de leitura e escrita, dentro e fora da escola. Estariam, contudo, os professores reflexionando coletivamente sobre os significados das programações realizadas e oferecidas aos estudantes como práticas de incentivo à leitura?

Região Nordeste: Ceará, Bahia e Sergipe

A Região Nordeste foi contemplada na amostra com 67 escolas (34% do total) de três estados, exatamente por constituir não apenas a maior região em número de estados, mas também pela forma como os sistemas educacionais têm lidado com a pobreza e com as questões históricas de desigualdade. Essas questões têm sido retratadas e simbolizadas pela seca como obstáculo considerado intransponível ao desenvolvimento cultural e humano. Nesses três estados, seis municípios foram contemplados — as capitais Fortaleza, Aracaju e Salvador — e três municípios da região metropolitana: Caucaia, Lagarto e Camaçari, respectivamente no Ceará, Sergipe e Bahia.

Todos os dados educacionais apresentados da região e das cidades/municípios, tal como na Região Norte, também foram coletados na fonte MEC/INEP: EDUDATA, do ano de 2003.

São 72.290 as escolas públicas de ensino fundamental da região, com 10.917.737 estudantes. Destas escolas, 54.783 estão na zona rural, com 3.644.725 estudantes, e 17.507 na zona urbana, com 7.273.012 estudantes. Chama a atenção a maior concentração de escolas na zona rural, inversamente proporcional ao número de estudantes, que correspondem a praticamente o dobro na área urbana, em número de escolas de aproximadamente um terço das de área rural, o que leva a confirmar o dado de que as escolas em área rural são fisicamente menores, e em maior número, em conseqüência. Quanto às bibliotecas, apenas 9% das escolas da região as possuem (6.762) e, ainda assim, a maior parte em área urbana (5.336) e apenas 1.426 na zona rural, chamando a atenção para o estado de carência das escolas do Nordeste, que, na ordem de 91%, não dispõem de biblioteca escolar.

No Ceará: Fortaleza e Caucaia

O estado do Ceará foi contemplado na pesquisa com uma amostra de 32 escolas: 17 em Fortaleza, a capital, e 15 em Caucaia. Tem uma rede pública de 8.780 estabelecimentos de ensino (federais, estaduais e municipais), com matrícula de 1.627.438 crianças e adolescentes no ensino fundamental. Das escolas públicas com ensino fundamental, 1.767 têm bibliotecas, com cerca de 2/3 concentrados na zona urbana.

Fortaleza

Alguns dados caracterizam a cidade de Fortaleza, possibilitando aquilatar o porte da capital, integrante da amostra, no tocante à população — cidade de mais de 2 milhões de habitantes —, à existência de 137.803 analfabetos a partir de 10 anos e com menos de um ano de escolaridade, à matrícula de 322.667 estudantes no ensino fundamental público, em 512 estabelecimentos de ensino, todos na área urbana. (INEP/EDUDATA, 2003).

Concentra, sozinha, 1/6 das bibliotecas do estado, ou seja, 295 unidades (Fonte: MEC/INEP: EDUDATA, 2003). Fortaleza tem uma rede municipal de 332 escolas que se integram a um sistema de atendimento que inclui mais 179 escolas estaduais de ensino fundamental. Somando-se as escolas de educação infantil às escolas municipais de ensino fundamental — incluídas as escolas especiais — totalizam-se 422 unidades. Nesta rede, a informação obtida é de que possui 169 bibliotecas e 81 salas de leitura, o que indica menos de 50% das escolas com biblioteca, e que as salas de leitura correspondem a menos de 20% do total.

Caucaia

O município de Caucaia integra a amostra, com população de quase 200 mil habitantes, dos quais 12.382 analfabetos a partir de 10 anos e com menos de um ano de escolaridade. A matrícula no ensino fundamental público se faz para 57.280 estudantes, em 146 estabelecimentos de ensino fundamental público (Fonte: INEP/EDUDATA, 2003). Com uma rede municipal de 125 escolas que se integram a um sistema de atendimento que inclui mais 21 escolas estaduais de ensino fundamental, no município de Caucaia há 53 escolas com bibliotecas, das quais dez em área rural, o que significa cerca de 2/3 de escolas sem bibliotecas. (INEP/EDUDATA, 2003).

Situação das Escolas e Revelações da Pesquisa

Esses dados ajudam a visualizar os números de unidades escolares que declaram ter biblioteca, diante de uma realidade amostral da pesquisa que, em muitos casos, não a encontra, ou quando encontra, resume-se a uma sala de leitura, sem porte, estrutura ou funcionamento de biblioteca.

Esta é uma questão central para ser objeto da investigação dos levantamentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que vem contribuindo em muito para o conhecimento das redes e da organização do sistema de ensino no país: o que, enfim, as unidades escolares consideram que é uma biblioteca?

Na maioria das escolas pesquisadas, o PNBE não era conhecido como tal pelos encarregados das bibliotecas e por professores, e, às vezes, nem pelos diretores. Nas escolas maiores houve a implantação do PNBE em 1999. Poucas receberam a Biblioteca do Professor, e em apenas duas a coleção era do conhecimento dos professores. A referência maior era o Literatura em minha Casa, já que também, na maioria, houve a implementação do Programa em 2001, criando-se na escola a sala de leitura, ou a biblioteca (quando não havia). Em escolas menores, constava que haviam recebido poucos acervos do Literatura em minha casa, e por essa razão, ficaram apenas para a biblioteca. Principalmente em Caucaia, em que a maioria das escolas pesquisadas era na área rural, o pessoal das escolas pensava que os livros teriam sido enviados pela Secretaria de Educação.

Algumas escolas indígenas compunham a amostra no Ceará, e nelas o Literatura em minha casa era praticamente o único acervo das escolas. Nas escolas indígenas pesquisadas no município de Caucaia, além do quase total abandono das escolas, também os livros do Literatura em minha Casa eram os únicos existentes.

Em uma das escolas, chegaram tão poucas coleções que a coordenação pedagógica decidiu que ficariam para o acervo da escola, apenas expostas aos estudantes em cima de uma mesinha: "Isso que a senhora está vendo aqui foi conseguido com muita viagem, muita pressão. Os livros chegaram no ano passado. Aqui vivemos abandonados. Eu nem distribuí os livros porque só vieram estes".

As informações sobre o PNBE chegaram de modo fragmentado:

> *[...] se você me perguntar: "alguém chegou, uma pessoa da secretaria ou uma pessoa do MEC veio e lhe explicou como era o Literatura em minha casa, como você deveria trabalhar na escola?" Eu não tive essa informação. A gente sabia porque a gente recebe umas cartas de vez em quando do MEC com os títulos e mais através da televisão; mas informada de que vai chegar esse material, eu não tive essa informação. Agora eu pergunto: "professora, [qual o] porquê de todas essas escolas que não estão sendo contempladas ou essa falta de informação tão grande que nós temos?".*

Diferentes metodologias de trabalho foram dispensadas ao acervo existente em todas as escolas, desde a sua distribuição, feita das mais variadas formas. Boa parte das escolas promoveu uma atividade com a participação de todas as séries, dividiu as coleções e as distribuiu para todos os estudantes. Houve aquelas que foram dando gradativamente os livros, à medida que iam sendo trabalhados pelos estudantes em sala de aula. Algumas, ainda, promoveram permuta dos livros entre os estudantes da sala, já que os títulos eram diferentes, até o trabalho de leitura desenvolvido nas bibliotecas e pelos professores. Houve escolas que distribuíram a coleção completa para os estudantes da 4ª e da 5ª séries, por meio da biblioteca, e pediram simplesmente que lessem em casa. Outras fizeram diferentes tipos de atividades como gincana, festival de leitura, saraus, contação de histórias, plenária de livros, representação de peças teatrais, elaboração de peças teatrais pelos próprios estudantes, elaboração de fichas de leitura e roda de leitura. Professoras de séries iniciais leram os livros, promoveram sessões de contação de histórias e pediram para que as crianças desenhassem; estudantes da 8ª série liam os livros e faziam sessões de contação de histórias para as crianças de séries iniciais.

Alguns profissionais consideraram os livros de literatura importantes para estimular e garantir diferentes atividades, como por exemplo, de comunicação, de contação de histórias, de produção textual, tal como se segue:

> *O Literatura em minha Casa nós fizemos desdobrando os livros e atendendo, porque só veio para 5ª e 6ª série. Depois foi que veio pra 7ª e 8ª séries. Então quando vinha uma remessa que a gente queria fazer um projeto pra trabalhar os livros em sala de aula, a gente ficava pensando como iria atender às outras séries e aí nós fizemos. Desdobramos os pacotinhos e oferecemos dois livros para cada aluno, para poder sobrar dois livros para 7ª e 8ª séries que foi a contação de histórias. No final eles recebiam os livrinhos e iam para sala de aula e a professora fazia o fechamento do que tinha acontecido naquela sala de Multimeios. Esse trabalho era valorizado, eles recebiam notas, pra estimular o aluno, e foi muito bom. Esse ano a gente não pode fazer porque ninguém recebeu os livros, a reposição.*

Algumas escolas pesquisadas ainda continuavam trabalhando de forma organizada com os livros do Literatura em minha casa, tal como mostra este depoimento:

> *Todo trabalho é planejado com a coordenadora pedagógica. Ele é mensal. Agora estamos fazendo um trabalho com José de Alencar. Depois eles fazem uma culminância aqui no pátio, de tudo o que eles aprenderam e, assim, a gente sempre desenvolve um trabalho de leitura e escrita. Fizemos também um festival de poesia que foi uma coisa belíssima.*

No total das escolas, todo o pessoal entrevistado considerou o Literatura em minha Casa uma iniciativa excelente, embora tenha havido quase unanimidade em relação à inadequada política de distribuição dos acervos, feita sem a participação ativa dos principais formadores de leitores no contexto das escolas públicas, e com quase nenhuma informação. Professores e gestores frisaram a importância e a necessidade de implementar uma política de formação de leitores, como forma de superação do problema que vem dificultando o aprendizado: a falta de domínio da leitura e da escrita.

Em Sergipe: Aracaju e Lagarto

O estado de Sergipe teve uma amostra de dez escolas: seis em Aracaju, a capital, e quatro em Lagarto.

Sergipe tem uma rede pública de 2.032 estabelecimentos de ensino (federais, estaduais e municipais), com matrícula de 381.925 crianças e adolescentes no ensino fundamental.

As escolas públicas da área rural (1476) no estado de Sergipe representam quase três vezes o número de escolas urbanas (576), mas o número de estudantes não acompanha a mesma tendência. As matrículas na área rural somam 121.812, enquanto na área urbana são 260.113, o que significa dizer que as escolas rurais, embora em maior quantidade, são pequenas, comportando poucos estudantes, ao contrário das de área urbana, escolas grandes com grande quantidade de estudantes, praticamente o dobro.

A situação de existência de bibliotecas escolares não é muito diferente da Região Norte. Em todo o estado são registradas 199 escolas públicas com bibliotecas, aproximadamente 10% do total, com 153 na área urbana e 46 na rural.

Aracaju

Há, na cidade de Aracaju, capital sergipana, 26.684 pessoas sem instrução a partir de 10 anos e com menos de um ano de escolaridade. A matrícula no ensino fundamental público alcança 67.808 estudantes, em 124 estabelecimentos de ensino, dos quais 53 escolas com biblioteca, quase 50% do total, mas apenas na área urbana. Há apenas uma escola em área rural, com 83 estudantes matriculados, sem registro de biblioteca. (INEP/EDUDATA, 2003).

Recente pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas revelou que Aracaju é a quinta capital brasileira em atendimento escolar a crianças de zero a três anos, dispondo de 77 escolas da rede municipal para esse atendimento.

[4] Segundo o dicionário Houaiss, sarau é tanto uma reunião festiva, geralmente noturna, para ouvir música, conversar, dançar, quanto uma reunião noturna, de finalidade literária ou, ainda, um concerto musical noturno.

Lagarto

Lagarto tem população em que predomina a descendência portuguesa. Segundo fontes do IBGE, INEP e Agenda Social do Governo de Sergipe, 48% da população lagartense vivem na zona rural e 51,3% estão instalados na zona urbana. Há 14.234 pessoas sem instrução a partir de 10 anos e com menos de um ano de escolaridade (IBGE Cidades, 2003). A população na faixa etária de 7 a 14 anos é estimada em 24.423 habitantes e registram-se 18.462 matrículas no ensino fundamental público. O número total de escolas rurais (77) representa quase cinco vezes as de área urbana (17), mas há uma situação aproximada de matrículas nas duas áreas: 9.716 na área rural e 8.746 na urbana, o que parece, em princípio, confirmar a mesma situação do estado. Dos estabelecimentos de ensino da rede pública, somente 12 possuem biblioteca, sendo seis na área urbana e seis na rural (INEP/EDUDATA, 2003), ou seja, cerca de 13% das unidades escolares.

Situação das Escolas e Revelações da Pesquisa

Das dez escolas investigadas, três tinham salas de leitura funcionando e uma estava em fase de implantação. Esta tinha o espaço, os livros, mas não tinha pessoal para organizar e tomar conta do acervo.

Das escolas que não possuíam salas de leitura, em quatro os livros ficavam organizados em estantes em salas multifuncionais, assim chamadas porque funcionavam como espaço para os professores, secretaria e diretoria. Em uma das escolas foi encontrada uma única estante com livros em uma salinha utilizada como diretoria e, finalmente, em uma última escola os livros encontravam-se amontoados em duas "cafuas" úmidas e sujas, localizadas em área de não-circulação dos estudantes.

Livros empilhados sem organização, em duas escolas municipais de Aracaju e Lagarto, respectivamente

Observou-se que inexistiam bibliotecas e as poucas salas de leitura identificadas não eram apropriadas para as diferentes práticas de leitura, ao mesmo tempo em que se percebeu que os diferentes profissionais não tinham clareza do que era uma biblioteca nem de sua importância para a comunidade.

Em uma escola onde não havia sala de leitura, os estudantes fizeram as seguintes revelações, em tom de revolta: "[...] aqui tem livro, mas não tem um lugar, uma sala, não tem uma sala pra gente ler, entendeu". "Eu nunca vi nem livro aqui". "Nunca peguei nem um livro daqui, a professora de Português nunca levou um livro pra sala pra gente ler assim não, só nosso livro mesmo de Português que ela manda a gente ler". "Tem um espaço vazio que é um matagal, num fazem nada lá, em vez de fazer assim abrir sala ou se não pudesse até fazer uma biblioteca também, deixam lá".

Nas escolas em que existia sala de leitura, os estudantes contaram que podiam fazer consulta aos livros na própria sala ou tomá-los por empréstimo, como declarou um deles:

> *[...] a gente vem à sala de leitura geralmente pra pegar emprestado, pra levar pra casa. Pra pegar emprestado, porque quando não estamos de horário vago a gente pega emprestado, agora quando estamos, a gente lê aqui mesmo.*

Biblioteca organizada em escola municipal de Aracaju

Os responsáveis pela guarda e uso dos livros nas escolas, e pelas salas de leitura ou bibliotecas eram, freqüentemente, professores readaptados. Desviados da função de regentes nas salas de aula por motivo de saúde e readaptados às atividades de biblioteca, eram professores licenciados, oriundos de diferentes cursos: Pedagogia, Letras, História, Ciências Biológicas e Geografia. Não existia, portanto, um profissional com formação inicial específica de bibliotecário para assumir atividades de dinamização da leitura, nem que desenvolvesse qualquer atividade relacionada à leitura e à formação do leitor. Na rede municipal de ensino de Aracaju esses responsáveis eram também denominados dinamizadores.

Foi fala comum nos grupos focais de professores que "Os livros estão colocados nas estantes, tem uma pessoa por turno, nem sempre presente, não tem um planejamento para a utilização do acervo existente". A expressão "nem sempre presente" se esclareceu com a afirmação de um professor:

> *A sala de leitura é fechada (risos). Essa é a dificuldade deles (estudantes), porque têm de ter retorno, e a gente fica assim, com o maior... porque não tem ninguém que fique. Agora, eu procuro trazer livros, jornais e revistas pra sala de aula.*

Em outros grupos focais, professores desconheciam os acervos, mas declaravam que os materiais disponíveis não atendiam as demandas dos estudantes, e que o número de livros era insuficiente, reafirmando a necessidade de dispor de espaços de leitura adequados, abertos a professores e estudantes:

> *Há uns dois anos atrás distribuía num pacotinho, a base de cinco livros pra cada aluno, mas de dois anos pra cá, conversando com a coordenação, perguntei por que não distribuíram mais, e a coordenação disse que a quantidade... vieram poucos, não dava pra todos os alunos, então, pra eu receber e você não receber, não dá, mas que estava aqui na sala de leitura pra que qualquer professor pudesse utilizar os livros,*

[5] Cafua é cova, caverna, mas é também um regionalismo brasileiro que significa aposento escuro e separado onde, nos colégios, os alunos eram deixados de castigo; cafundó.

desde o ano passado. O acervo é novo. É... chegaram os livros, os romances referentes ao vestibular... chegaram que eu vi, porque quando eu entrei com os meninos eu olhei, mas por essa questão de toda vez que precisar tem... "cadê a chave?", aquilo tudo... fosse um local aberto, o aluno tinha mais vontade de entrar, mas um local fechado... Está chegando? Está! Mas tá guardado no armário.

Para um responsável pela sala de leitura, ainda que o acervo fosse insuficiente, cumpria uma importante função para a comunidade escolar:

Aqui tem obras de referência tipo enciclopédia, tem historinhas infantis que é muito procurado esse assunto, é muito procurado pelas crianças. É de fundamental importância esse acervo, apesar da gente não achar o ideal, mas para uma escola de periferia como a nossa, onde o aluno é carente, totalmente carente, é importantíssimo para o aluno, pra comunidade.

Os professores sabiam, em maioria, que existia um acervo nas escolas com os mais variados livros e os utilizavam na sala de aula, mas não conheciam os acervos completos e tinham dúvidas acerca de quem os financiava.

Eles (os livros) podem ter chegado em outras escolas, mas aqui não. Podem até ter chegado aqui e não serem entregues. Não sabemos nem quem financiou, nem sabemos quando chegaram.

Alguns professores expressaram temor de consultar os livros, para não gerar desconfiança por parte dos gestores da instituição: "temos receio de tocar (nos livros) porque, ficamos com medo de alguém dizer que queremos levar para casa".

Entre os estudantes, todos os entrevistados desconheciam a existência do PNBE. Uma delas demonstrou ter alguma informação sobre a distribuição do acervo que fazia parte do referido Programa:

[...] eu sabia que estavam sendo distribuídos muitos livros, pra muitas pessoas, mas não sabia qual era o programa que tava distribuindo esses livros... a Secretaria que tava mandando pra cá pro colégio e tava distribuindo esses livros
[...]. Mesmo assim chegaram distribuindo em 2003.

As opiniões dos estudantes sobre as diferentes ofertas de acervos eram variadas. Alguns não sabiam de onde vinham os livros que chegavam na escola e que recebiam. Outros não tinham clareza sobre a forma de aquisição dos livros, e quem os financiava. Para eles os livros eram adquiridos de várias formas "por pessoas que doaram. Governo doa pra comunidade, o governo local". Outros tinham dúvida sobre quem comprava os livros e enviava para as escolas. Um deles fez o seguinte depoimento: "É, os professores falam que saiu do bolso dele, que os livro tá aqui na escola pros aluno, foi do bolso dele, do bolso de nossos pais".

Os pais desconheciam totalmente o período de implantação e até a existência do próprio Programa. Algumas mães tinham uma idéia vaga de que os livros eram enviados pelo Governo para as escolas.

Na maioria dos depoimentos evidenciou-se que, quando tratavam de acervos e livros, os investigados tomavam como referência principal os didáticos recebidos pela escola e distribuídos ou não entre os estudantes. Dificilmente outros livros, como os de literatura, por exemplo, eram mencionados como integrantes do acervo da escola.

Alguns diretores afirmaram que pediram aos estudantes para devolverem os livros entregues, formando, assim, parte dos acervos das escolas. As coleções do Literatura em minha casa de 2003 foram devolvidas, sendo disponibilizadas na sala de leitura e utilizadas por todos da escola.

> *[...] é, não pra casa dos alunos, chegou na escola e o pessoal da equipe anterior... e montou o projeto de leitura que esse projeto levaria x tempo para ler e depois eles levariam, trariam pra escola e ela construiu uns questionários pra ver o rendimento desses livros e depois produção de poesias, a gente teve um sarau de poesias que foi resultado da leitura desses livros.*

A fala de um diretor revelou que os livros não foram distribuídos entre os estudantes devido à falta de cuidado das famílias. Afirmava que os estudantes não liam os livros em casa:

> *[...] entreguei os livros na reunião com os pais, reuni eles e quando acabou entreguei os livros a eles mesmos pra eles saberem que ali é... Eu li a carta que veio lá do MEC, dizendo que era um livro do próprio aluno pra eles trabalharem em casa, no momento em que eles estivessem em casa, que não estivessem na escola. "A senhora incentiva ele pra ler o livro!" Aí elas pegaram o livro. Nos outros encontros nós comentamos com elas: "e aí, as crianças tão lendo os livros?" Ah! Uns disseram "lê", outros "não, jogam lá". Não tem... quando é aquelas mães assim mais que as crianças tem controle, eles se apegam mais ao livro, ele não fica tão distante.*

Alguns professores em grupos focais demonstraram preocupação, principalmente, com o livro didático e com os cuidados que o estudante deveria ter. O não-cumprimento das normas implicava multas e punições. Afirmaram:

> *Os livros distribuídos com [para] os alunos tinham que ser entregues até o final do ano, se não entregassem, se perdessem, iam ter que pagar. Tinha que entregar encapado, sem risco, sem nada. Responda (o aluno) os exercícios a lápis, e depois é para apagar. E também era para a gente ter cuidado, e se não entregasse até o final do ano, ia pagar multa. Se não pagasse a multa, não iria renovar a matrícula.*

O grupo criticava a forma como os livros estavam dispostos na escola, fora da vista de estudantes e professores: guardados.

> *Como você viu, você chega na escola de repente e você vê que é livro, mas você não sabe que tipo de livro, você não está vendo, não é a frente dos livros, eles não estão expostos, eles estão assim meio que escondidos por conta da situação. Então, eu penso que tudo começa daí, o espaço agradável, uma diversidade de livros para que o aluno se sinta bem e desenvolva suas leituras.*

Os pais entrevistados não tinham clareza da existência de espaços destinados aos livros e da utilização pelos seus filhos, estudantes dessas escolas. Argumentaram, corroborando o pensamento de muitos diretores, que os estudantes não levavam os livros para casa porque havia meninos que não tinham cuidado, rasgavam, perdiam na estrada, emprestavam para amigos. Por isso, a professora deixava os livros na escola e no dia seguinte entregava de novo. E concluíam: "ela está certa, porque o livro é caro [...]".

Os professores, individualmente, em cada grupo focal, revelaram vagamente a metodologia que desenvolviam. Não se referiam à avaliação nem ao acompanhamento que realizavam. Não deixavam evidências de que planejavam. Alguns eram enfáticos quando afirmavam: "Livros, eles (estudantes) não gostam não". Observem-se os tipos de atividades desenvolvidas por alguns desses professores, iniciando-se pela proposta de leitura do texto e desdobramentos:

> *Nos textos do livro, a maioria tem, aí eu faço uma leitura silenciosa para eles perceberem os termos complicados, vou, pergunto se tem alguma palavra que não entendeu, a gente vai trabalhando o sentido daquela palavra, peço que construam frases, da frase, peço que juntem, formem um parágrafo pra ver se eles conseguem entender e tirar uma criticidade da coisa, porque quando junta, parece que dá um nó e eles não sabem explicar direito, é muito complicado, sabe, mas leva, e quando não tem livros produz texto xerocado, duas pessoas usam, três usam a mesma, a gente não tem dinheiro pra tirar pra muita gente.*

Estes professores indicavam a construção de livros feita pelas crianças, segundo gêneros textuais definidos bimestralmente, no primeiro caso, e mais livre, no segundo depoimento:

> *[...] várias obras, palavras, obras literárias, e agora estou fazendo um trabalho, assim, eles já leram bastante, durante todo o ano e agora estou fazendo com que eles escrevam, então cada um está construindo seu livrinho, sua história né, uns optaram pela poesia, outros optaram pelos contos, por crônicas e estão começando. Nós procuramos, além disso, no meu caso, eu, se a tipologia textual daquele bimestre for crônica, então eu uso crônica, se contos, eu uso contos, se for novela, aí eu trabalho com novela, se for romance, a gente procura sempre estar associando a tipologia que é cobrada no livro didático.*

Vários outros depoimentos demonstraram as formas como eram trabalhados os textos literários pelos professores, e as situações de leitura propostas aos estudantes. Essas estratégias metodológicas indicavam, necessariamente, as concepções dos professores sobre o que é ler, escrever, leitura e formação de leitores. Observe-se, ainda, a vinculação do trabalho pedagógico com áreas específicas de conhecimento:

> *[...] o ano passado a gente fez uma primeira mostra cultural da escola, onde teve teatro, todos teatros, cultura de Sergipe, músicas de Sergipe, dando valor mesmo à terra de Sergipe, tanto que na minha sala teve uma literatura, a gente expôs muitos livros de vários tipos, aí eu peguei mesmo o tema literatura de cordel, a gente falou muito sobre o Rio São Francisco.*

Mas havia professores que entendiam o tempo da leitura como acessório ao fazer pedagógico, atribuindo esta tarefa ao responsável pela sala de leitura e demonstrando sua dificuldade na orientação aos estudantes quanto a obras de referência:

> *Não, eu não tenho nem tempo. Nosso tempo é tão curto aqui! São tantas atividades, mas os meninos... assim, eles sempre têm alguma coisa pra fazer aqui, sempre sendo direcionados pelo professor de sala de leitura, o que às vezes se torna uma grande dificuldade, que muitas das vezes eles retornam dizendo não tem e tá precisando do nome do livro. E essa dificuldade eu sinto da sala de leitura. Porque eles querem*

assim que a gente já dê a bibliografia completa e muitas das vezes a gente não tem conhecimento do que tem — pelo menos eu não tenho — eu não tenho conhecimento de todo esse acervo que tem aqui, sei que tem obras muito boas aqui.

Quanto às práticas de leitura dos estudantes em casa, muitos afirmaram ter espaço para guardar os livros recebidos. Desde gavetas, até estantes, como revelou um deles: "Minha casa é assim: o guarda-roupas, meu guarda-roupa em duas partes... é... três partes, tem partes que bota as roupas dobradas e embaixo da tauba fica os livros, meus livros tudo, de literatura, geografia, essas coisas, qualquer matéria". Mas confessaram que a maior parte dos livros era didático, recebidos na escola, além de revistas de telenovelas e esportes. Para guardar os livros, também utilizavam caixas de papelão embaixo da cama, em armários e estantes.

Na Bahia: Salvador e Camaçari

O estado da Bahia tem 417 municípios, e as cidades investigadas foram Salvador, a capital, e Camaçari. A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2003) é de 21,4%, contra o percentual de 7,1% na Região Metropolitana de Salvador, abaixo da taxa média nacional (11,6%).

A Bahia tem uma rede pública de 21.633 estabelecimentos de ensino (federais, estaduais e municipais), com matrícula de 3.143.524 crianças e adolescentes no ensino fundamental, com predominância de 2.012.202 estudantes na área urbana, em 5.105 escolas, contra 1.131.322 estudantes em 16.528 escolas na área rural. Do total das escolas, apenas 1.440 têm bibliotecas, o que corresponde a 6,65% no estado e, destas, 78% estão em área urbana. Em Camaçari, as escolas com biblioteca chegam a 42% do total, sendo 69,69% na área urbana.

Salvador

A cidade de Salvador, capital baiana, integrante da amostra, tem população de mais de 2 milhões e meio de habitantes, dos quais 107.379 pessoas sem instrução a partir de 10 anos e com menos de um ano de escolaridade. Oferece nas redes públicas 336.839 matrículas no ensino fundamental em 566 escolas na capital, todas em área urbana. (INEP/EDUDATA, 2003).

Com uma rede municipal de 300 escolas que se integram a um sistema de atendimento que inclui mais 265 escolas estaduais de ensino fundamental (INEP/EDUDATA, 2003), dentre estas só se encontram 166 escolas públicas (29,3%) com bibliotecas, todas na área urbana.

Camaçari

Alguns dados caracterizam Camaçari, possibilitando conhecer em parte o município integrante da amostra, no tocante à população — quase 200 mil habitantes —, à existência de 12.382 pessoas sem instrução a partir de 10 anos e com menos de um ano de escolaridade e ao quantitativo de 41.936 matrículas no ensino fundamental público, em 77 estabelecimentos de ensino, sendo 45 na área urbana e 32 na rural. (INEP/EDUDATA, 2003).

Com uma rede municipal de 73 escolas que se integram a um sistema de atendimento que inclui mais quatro escolas estaduais de ensino fundamental (INEP/EDUDATA, 2003), Camaçari dispõe de bibliotecas em cerca de 43% dessas escolas, ou seja, 33 escolas públicas, sendo dez na área rural e 23 na urbana.

Situação das Escolas e Revelações da Pesquisa

Na Bahia, um dado chamou a atenção dos pesquisadores: o fato de que o sistema estadual, ao ficar restrito ao ensino médio, deixando de oferecer o ensino fundamental nas escolas estaduais, contribuía, como complicador, para a dispersão do Programa. As escolas que anteriormente ofereciam ensino fundamental já não o faziam, atendendo apenas ao ensino médio e, por isso, desconheciam o destino dos acervos até então recebidos ou a existência de projetos desenvolvidos a partir dos referidos acervos.

Sobre a coleção Palavra da gente, voltada a jovens e adultos em projetos de EJA das últimas séries, ciclos e etapas do ensino fundamental, quase não havia conhecimento por parte dos entrevistados. Nem acervos, nem projetos de leitura para jovens e adultos em nenhuma escola visitada. Muitas estavam ligadas ao Projeto Telecurso e trabalhavam apenas com o material didático enviado pelo próprio projeto: inúmeros módulos de ensino.

A maioria dos professores afirmou que os estudantes receberam do PNBE os livros da coleção Literatura em minha casa, mas que eles desconheciam, por exemplo, as coleções Biblioteca do professor e Palavra da Gente. Alguns ainda declararam que nunca tiveram acesso ou ganharam livros do Programa, ao contrário, sinalizaram que os livros até existiam, mas eram oriundos de outras doações como do Fluxo de 1ª a 8ª séries (SEE), do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) e de uma fundação-escola religiosa particular de nome Antônio Vieira, que havia acabado de doar 150 livros naquela semana. Em algumas escolas, todo esse acervo estava trancado em armários na secretaria e até mesmo em prateleiras na sala do diretor.

Os estudantes sabiam que os livros existiam, inclusive de outros Programas, mas diziam que estavam trancados e que "aqui só quem vai lá onde estão os livros é a filha da diretora, ela é que pode usar o computador da escola, ela é que pode levar livros para casa sem suspeita. A gente fica pedindo e não conseguimos nada. Aqui está tudo velho e caindo".

Os acervos entre 1998 e 2003 chegaram às escolas de forma fragmentada – umas só receberam o Literatura em minha Casa e o Biblioteca do Professor; outras nem sabiam da existência de um único acervo, principalmente quando se tratava da coleção Biblioteca do professor ou Palavra da Gente.

A falta de registros que passassem de uma direção para outra foi um problema detectado em várias escolas. A maioria das diretoras estava empossada fazia no máximo dois anos, e muitas não sabiam responder se houvera recebimento ou não dos acervos, sua destinação ou uso, embora todas afirmassem que os estudantes aproveitaram bastante o kit que receberam.

Das 15 escolas visitadas em Salvador, somente uma acusou o recebimento de três coleções enviadas pelo PNBE: Literatura em minha Casa, Biblioteca do Professor e Palavra da Gente. Esta escola, localizada em bairro popular, com muitas carências, funcionava em precárias condições físicas e humanas, atendendo crianças do ensino fundamental das séries iniciais no diurno e da EJA à noite, possuindo apenas cinco pequeninas salas cortadas por um corredor, única passagem para trânsito de estudantes e professores. A escola contava com uma guardiã e defensora da formação do leitor e do produtor de textos que, mesmo com as sérias limitações de espaço, estabeleceu uma ação vitalizadora, transformando o espaço impossível em local renovado, ativo e dinâmico para a formação de estudantes leitores.

Em uma escola constatou-se que os acervos ficavam pouco acessíveis para estudantes e professores, guardados no que foi chamado, pelo diretor, de armarioteca, uma espécie de biblioteca concentrada em um único armário, mantido sempre fechado.

Sobre essas práticas zelosas em excesso com o material, os estudantes também se pronunciaram, dizendo:

> *[...] É sim, ela [a Diretora] quando vem, parece que entra escondida e se tranca em sua sala sem sequer nos dar satisfação ou ouvir nossas reclamações. Empréstimos de livros? Nem pensar, não empresta mesmo. [...] Livro e computador quem usa é a queridinha dela.*

Em uma escola, os livros – a maioria didáticos, alguns em pacotes ou embalagens fechadas – estavam jogados numa saleta do 3º andar, sem qualquer organização ou disposição que pudesse auxiliar os estudantes nas pesquisas, acompanhados de um computador fora de uso e de outros materiais inservíveis, que transformavam a sala quase num depósito.

Esta visão de livros empacotados em embalagens originais foi recorrente em várias escolas, fazendo crer na ausência de qualquer forma de utilização. Mais uma vez a atitude de excessivo zelo sobressaiu na fala de um professor, concordante com a de diretores:

> *[...] todos ali estão por motivo de segurança. Sabem como é não, vocês entendem, as pessoas levam os livros e não devolvem e como não temos um responsável por esta sala fica difícil. Temos que manter a sala trancada com cadeado e corrente.*

Parecia estar confirmado o lugar comum de que a guarda dos acervos recaía quase sempre como dever de diretores, que como bons "guardiões", os protegiam a sete chaves, trancando-os em armários e dificultando não só o acesso, mas também o trabalho de professores, embora afirmassem reiteradamente que estes faziam uso cotidiano deles em sala de aula.

As formas de controle da distribuição dos acervos aos usuários – estudantes de 1ª a 8ª séries — e de avaliação do processo de uso desses acervos pareceram bastante precárias. Algumas escolas possuíam fichas de empréstimos, mas a maioria ainda fazia esse acompanhamento e controle por meio de práticas burocráticas ultrapassadas ou de anotações em "caderninhos" pela pessoa responsável. Ficava evidente a descontinuidade no controle e organização de uma gestão para outra, inclusive da atual. Percebeu-se que, quando as escolas recebiam doações de livros, coleções etc., estes materiais eram repassados para a biblioteca, compondo pilhas de livros não-circulantes entre os estudantes, por falta de orientação técnica, tombamento etc.

Nos casos em que os kits do Literatura em minha casa chegaram em número insuficiente para o total de estudantes, foram sorteados entre eles, ou ficaram nas estantes dos depósitos ou almoxarifados das escolas, passando a constituir acervo quase inativo. No entanto, nas entrevistas, a maioria dos diretores confirmou a entrega dos livros aos estudantes e sua utilização pelos professores em sala de aula.

As práticas de leitura e de formação do leitor, pelas próprias condições apresentadas, pareciam ser ainda incipientes, como se pôde constatar no depoimento de um diretor de escola:

> *Os professores fazem o possível para incentivar a leitura dos alunos. Utilizam os livros de literatura na sala de aula com os alunos e os que não foram distribuídos ficam à disposição dos alunos no gabinete; quando querem ler algum livro, nos pedem e anotamos em um caderno para controlar a devolução.*

Os professores fazem o possível para incentivar a leitura dos alunos. Utilizam os livros de literatura na sala de aula com os alunos e os que não foram distribuídos ficam à disposição dos alunos no gabinete; quando querem ler algum livro, nos pedem e anotamos em um caderno para controlar a devolução.

Na maioria das escolas desse município muitas críticas e queixas foram ouvidas dos gestores. Diziam que, ao assumirem recentemente a direção das unidades escolares, tiveram dificuldades de acesso ao material do PNBE porque, segundo eles, os livros estavam guardados em armários e indisponíveis, ou precariamente disponíveis à comunidade escolar. Ainda observaram que, com a mudança de gestão da administração municipal, objetos e documentos da escola não foram encontrados — estavam perdidos ou desaparecidos —, inclusive equipamentos como computadores.

Outro diretor, indagado quanto à existência de biblioteca, afirmou que apesar de existirem muitos espaços ociosos na escola, não havia biblioteca nem sala de leitura. Pôde-se observar, entretanto, uma sala de tamanho razoável, com enorme estante repleta de livros didáticos amontoados, um espaço possível de ser transformado em sala de leitura, bastante adequado para abrigar os livros.

Estantes com acervos literários

A biblioteca de uma escola estadual – reconhecida mais tarde pelos professores como sala de leitura — estava instalada em uma sala bastante espaçosa, antes sala de aula, igual às demais do prédio, escolhida por sua localização estratégica: perto da secretaria, da coordenação e da direção.

Biblioteca com livros empacotados

No município de Camaçari, nenhuma escola visitada possuía biblioteca. Algumas tinham salas de leitura, que geralmente funcionavam em espaços improvisados.

Os diretores apontaram a falta de espaços adequados e, principalmente, de pessoal técnico especializado para organizar e orientar as poucas salas de leitura e bibliotecas nas escolas como causa da ausência ou parcial distribuição dos acervos, assim como para o uso restrito dos materiais existentes. A maioria das escolas não dispunha de profissional destinado às atividades de dinamização da leitura e de organização de acervo.

Um profissional afirmou que as pessoas envolvidas nas bibliotecas escolares assumiam a função geralmente por interesses pessoais, principalmente quando sofriam readaptações ou por se tratarem de professores à espera de aposentadoria.

Nas poucas escolas que contavam com salas de leitura ou biblioteca, esses espaços permanecem fechados durante alguns turnos, principalmente à noite, sob a alegação de que não dispõem de pessoal específico no quadro de funcionários da escola.

A fala de uma responsável pela sala de leitura diverge da maioria dos professores que participaram dos grupos focais:

> *Eu dou preferência aos livros de literatura ao invés dos livros didáticos. A maior procura é mesmo por contos e poesias. Estou separando os livros didáticos que vêm com mais de uma, deixando só um exemplar para consulta e pesquisa dos nossos alunos.*

Era lugar comum assegurar que o MEC deveria "estar enviando mais livros didáticos para as escolas em tempo hábil. Os livros chegam sempre atrasados e prejudicam nossos planejamentos". Não havia incorporação do acervo literário como integrante da formação no processo de aprendizagem dos estudantes, sendo este acervo visto apenas como um adendo, e não como componente curricular.

Também em Camaçari pôde ser encontrada uma voz destoante da maioria. Um vice-diretor afirmou que os acervos do PNBE têm sido fundamentais para o desenvolvimento do projeto de incentivo à leitura que envolvia toda a escola.

No momento da pesquisa desenvolviam um projeto, cujo início ocorreu no primeiro semestre de 2005, prevista sua culminância para dezembro do mesmo ano. Foi realizada, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica sobre a História da África, "para as crianças saberem quem são, suas origens e valorizar a auto-estima, a partir do conhecimento de quem são eles, onde vivem, quem são seus pais, como sua comunidade nasceu etc.". Cada sala de aula representava um país de língua portuguesa, existindo dessa forma uma sala de Angola, outra da Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe etc. Para recriar o ambiente de cada país, a sala foi decorada com bandeiras, utilizando tiras de papel crepom com as cores originais; murais com os hinos nacionais; informações sobre a culinária; sobre os costumes, as máscaras rituais e outros dados relevantes da cultura local, inclusive personalidades, eventos históricos e sociais.

Escolas trabalhando cultura e história da África

O vice-diretor de uma escola em Camaçari relatou o projeto *Da leitura de mundo para o mundo da leitura*, que ocorreu durante todo o ano letivo de 2005, nas nove turmas, da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental.

A cada bimestre foi desenvolvido um gênero literário (poesia, contos etc.), trabalhado em aula pelos professores, e, para o final do ano, estava prevista a confecção de um livro por parte dos estudantes, com os textos escolhidos pela comunidade escolar como os melhores de cada gênero.

Região Sudeste: Minas Gerais e Espírito Santo

A Região Sudeste esteve representada na pesquisa com uma amostra em dois estados — Minas Gerais e Espírito Santo —, o maior e o menor estado da região. A região abriga 72.430.193 habitantes (IBGE, 2000), quase 50% do total da população brasileira, com a maior concentração populacional do país. Nesses dois estados, cinco municípios foram contemplados — as capitais Belo Horizonte e Vitória — e três municípios da região metropolitana: Contagem, Betim e Vila Velha, os dois primeiros em Minas Gerais e o último no Espírito Santo.

A rede de escolas públicas da Região Sudeste — 30.038 — tem 18.445 escolas na área urbana e 11.593 na rural. A matrícula alcança 10.845.769 estudantes, com cerca de 700.000 na área rural e 10.086.184 na urbana. Em sua configuração, dispõe de bibliotecas escolares em menos da metade das escolas — 13.300, e com apenas 1.283 na área rural. Destaca-se, ainda, que a região contribui com 8,1% de taxa de analfabetismo a partir de 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2003) para o cenário nacional.

Em Minas Gerais: Belo Horizonte, Betim e Contagem

O estado de Minas Gerais ocupa área de 586.528 km² e tem população de 17.905.134 habitantes (IBGE, 2005). Tem 11% de taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2003), contra 5,9% na região metropolitana de Belo Horizonte, abaixo da taxa média nacional (11,6%).

A rede de escolas públicas de ensino fundamental no estado alcança 11.934 estabelecimentos de ensino com 3.226.552 matrículas, sendo 6.415 na área rural e 5.519 na urbana, esta com o maior número de matrículas — 2.824.009.

As bibliotecas, em número de 5.218, representam 43,72% do total de escolas do estado, ou seja, menos da metade, e a maior parte concentrada n área urbana: 4.474 escolas com bibliotecas — 85% das que têm bibliotecas.

Belo Horizonte

A cidade de Belo Horizonte, fundada em 1898, conta com população de 2.375.329 habitantes, sendo 79.967 pessoas sem instrução a partir de 10 anos e com menos de um ano de escolaridade, e com atendimento de 309.811 matrículas no ensino fundamental. (INEP/EDUDATA, 2003).

A rede municipal conta com 163 escolas públicas, que se integram a um sistema de atendimento que inclui mais 208 escolas estaduais de ensino fundamental, todas na área urbana (INEP/EDUDATA, 2003). No que diz respeito à existência de bibliotecas na rede escolar pública, pode-se verificar a situação privilegiada da cidade em relação a muitas outras investigadas: 362 escolas, o que representa a quase totalidade das escolas existentes na capital.

Betim

A cidade de Betim, distante da capital 33 km, integra a amostra por pertencer à região metropolitana de Belo Horizonte, critério base para a definição dos municípios, além da capital. Pólo industrial vizinho a Belo Horizonte, tem população de 391.718 habitantes, dos quais 16.982 pessoas sem instrução a partir de 10 anos e com menos de um ano de escolaridade. As matrículas no ensino fundamental atingem 67.238 estudantes em

84 estabelecimentos de ensino na rede pública, sendo 79 na área urbana, com 66.652 matrículas. (INEP/EDUDATA, 2003).

Betim dispõe de uma rede municipal de 56 escolas, que se integram a um sistema de atendimento que inclui mais 28 escolas estaduais de ensino fundamental (INEP/EDUDATA, 2003), das quais 79 dispõem de bibliotecas, sendo três em área rural e 76 em área urbana, também revelando uma condição privilegiada, como Belo Horizonte, no tocante ao dispositivo biblioteca escolar.

Contagem

Contagem dista de Belo Horizonte 27 km, e é também integrante da amostra por pertencer à região metropolitana de Belo Horizonte. O município tem população quase 50% maior do que Betim — 593.419 habitantes, com 21.411 pessoas sem instrução a partir de 10 anos e com menos de um ano de escolaridade. O atendimento de matrículas no ensino fundamental atinge 90.924 estudantes, em 96 estabelecimentos de ensino na rede pública. (INEP/EDUDATA, 2003).

A rede municipal tem 60 escolas que se integram a um sistema de atendimento que inclui mais 36 escolas estaduais de ensino fundamental (INEP/EDUDATA, 2003), e Contagem pode se orgulhar de apresentar a totalidade das escolas públicas com bibliotecas, sendo duas na área rural e 94 na urbana.

Situação das Escolas e Revelações da Pesquisa

Apenas uma escola mineira não recebeu o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola. A própria escola considerou que, por estar localizada em uma região de sítios, distante da área urbana, poderia ter havido algum problema na entrega.

De modo geral, o PNBE foi associado, apenas, ao Literatura em minha Casa, o que faz admitir o impacto causado pelo subprograma nas escolas. Nos depoimentos recolhidos nas escolas mineiras integrantes da amostra pôde-se observar que muitas pessoas ouvidas não souberam precisar a data em que começaram a participar do Programa, em dúvida quanto ao ano em que receberam os acervos. Diretores e responsáveis pela biblioteca argumentaram que, no período, não estavam no cargo, e por esse motivo não sabiam precisar as datas.

Do total de 30 escolas pesquisadas no estado, somente 18 escolas entregaram os livros do Literatura em minha casa para os estudantes. Dessas, três mostraram o grande acervo do Programa integrando a biblioteca da escola; duas escolas só entregaram um dos acervos e outras duas entregaram livros apenas para uma parte dos estudantes, utilizando diferentes critérios para a distribuição. Cinco escolas declararam não ter entregado os livros por diferentes motivos, e em sete não foi possível verificar se a distribuição realmente ocorreu. Isso demonstra que, apesar de o subprograma ter um destinatário certo — os estudantes de 4ª e 5ª séries, em um primeiro momento —, nem sempre estes foram contemplados com as coleções.

As escolas que justificaram a não-entrega dos livros alegaram que muitos retornaram à escola sob doação espontânea dos estudantes, ou de campanhas de arrecadação realizadas. Falta de informação quanto ao procedimento correto de distribuição também serviu de justificativa, assim como a opção por manter os livros da segunda remessa na biblioteca escolar era justificada pela avaliação de professores e da responsável pela biblioteca de que os estudantes não valorizaram os livros da primeira distribuição. Sete escolas declararam terem feito entrega do acervo, não confirmada na observação da pesquisa, e uma única entregou o acervo apenas para alguns estudantes. Essa opção foi utilizada, por exemplo, como premiação aos "melhores e mais dedicados" estudantes das turmas, conforme depoimento a seguir:

[...] Na verdade, o que nós fizemos? Nós não entregamos diretamente para os alunos, conforme o combinado. Pelo seguinte: para os professores inicialmente fazerem um trabalho com os alunos. Após esse trabalho que seria feito em sala de aula é que nós estaríamos entregando, premiando determinados alunos. Porque eu vejo assim: a dedicação, né? O interesse, ter vontade. Pois ao mesmo tempo, esses nossos alunos, eles não dão valor para o material que a gente passa para eles. Sabe, então eu fico com dó, pro aluno que não vai ter interesse, que ele fora da escola vai estar jogando o livro fora. Então a gente pensa muito nisso também, sabe? Estar premiando aqueles alunos que foram bons nas notas, que tiveram boa participação no trabalho, nos projetos. Então é por isso que nós não entregamos.

Em uma escola estadual em Belo Horizonte, o diretor não quis gravar entrevista, mas declarou que não entregara os livros do Literatura em minha Casa "porque os alunos são pobres, não sabem valorizá-los, iriam rasgá-los, recortá-los, vendê-los ou mesmo jogá-los fora". Apesar dessa declaração, de modo geral, as autoridades escolares referem-se à importância dos livros como incentivo para mudar a relação dos estudantes com a leitura.

Algumas famílias devolveram os livros quando os receberam, por desconhecerem que eram doações do Governo Federal, destinadas a seus filhos, podendo, por isso, permanecer com eles em casa.

Em grupos focais, estudantes relataram que receberam os livros, mas não souberam explicar como foi a distribuição. Alguns os receberam em outras escolas em que estudaram. Muitos disseram ter gostado dos livros. Um estudante disse não ter entendido muito, pois era confuso, parecia novela, teatro.

Os estudantes também lembravam do trabalho com os livros. "Nós tínhamos que fazer um resumo do livro que a gente quisesse". "Minha professora separou uns cinco alunos em um grupo, ali cada grupo ficaria com um livro, tivemos que fazer um teatro sobre eles. Um teatro ao mesmo tempo com crônica, diversão e ação. Nós fizemos do livro do folclore". "O nosso a gente não podia escolher o livro, a professora mandava".

No que se refere ao Biblioteca do Professor, 17 escolas entregaram os livros aos professores e em duas os professores não os receberam. Cinco escolas também não receberam o acervo, por não atenderem as séries iniciais do ensino fundamental, e em seis escolas não foi possível obter essa informação. Duas escolas declararam não ter recebido este acervo, apesar de a oferta ser para aquelas de séries iniciais do ensino fundamental.

Os acervos das bibliotecas escolares variavam em tamanho, mas também no tocante à proporção de livros recebidos do PNBE e de livros adquiridos com recursos destinados por secretarias municipais de educação, ou obtidos por doações, que incluíam pessoas, faculdades e até sócios do Minas Tênis Clube, no caso de Belo Horizonte. Também diferiam quanto ao gênero, havendo escolas com maioria de obras de literatura, outras em que a predominância estava nos didáticos e em obras de referência, além daquelas em que ocorria equilíbrio entre o gênero literário e obras de referência.

Um dado curioso foi o fato de a verba para aquisição do acervo, em vários casos, ser obtida a partir de multas cobradas pelo atraso na devolução das obras. Em uma única escola havia livros com selo do Ministério da Cultura.

Nas escolas visitadas de Minas Gerais, havia Cantinho da Leitura em todas as salas de aula. A rede municipal de Belo Horizonte dispõe de programa de bibliotecas há alguns anos, o que permitiu encontrar bibliotecas-pólo, cujos acervos eram reforçados.

Contagem também indicava ter programa de distribuição de acervos, e Betim apresentava fortes indícios de que conseguia livros ou por doações variadas, ou fazendo compras com recursos próprios, obtidos em gincanas, festas juninas etc. Duas escolas se destacaram pelo controle quantitativo e catalogação do acervo: uma municipal, em Betim, com cerca de 6 mil livros, e outra em Belo Horizonte, com acervo catalogado de 12 mil livros. Seis escolas estaduais, em dois municípios, Belo Horizonte e Contagem, tinham as coleções Literatura em minha casa como constituintes da maior parte do acervo.

Em relação à existência, qualidade e funcionamento de bibliotecas ou salas de leitura nas escolas pesquisadas, foi encontrada uma variedade de situações que retratam as diversas realidades existentes nas instituições educacionais no Brasil.

Um número nada desprezível de escolas contava com bibliotecas cujos ambientes se caracterizavam por serem espaços pequenos, inacessíveis, pouco ventilados, com ausência de mobiliário adequado. Quanto à disposição dos acervos, em muitos casos os livros estavam desorganizados, estocados em prateleiras ou simplesmente guardados em armários trancados com chave.

Oferta de livros selecionados na biblioteca e acervos em estantes envidraçadas

A situação das escolas estaduais e municipais não variava muito, denotando sempre que a presença humana era o que, no fundo, fazia a diferença na expressão do trabalho pedagógico de cada unidade escolar.

Algumas bibliotecas funcionavam de forma diferenciada por turnos, tanto segundo as características dos responsáveis ou a idade dos estudantes, quanto pelo fato de trabalharem em apenas um turno, o que produzia ações diversas. Em algumas escolas, o tipo de trabalho realizado era regido pela classificação das turmas que a freqüentavam, organizadas em "bons" e "maus" estudantes.

Em uma escola estadual de Belo Horizonte, todas as salas de aula tinham um armário do Programa Cantinho da Leitura, com livros de literatura. E todas as paredes tinham produções de estudantes.

EE em Belo Horizonte

Nas escolas municipais, algumas diferenças foram encontradas. Na entrada de uma escola municipal de Betim havia um painel com indicações de leituras feitas por estudantes e professores. Uma ficha foi preenchida, com a apreciação do livro lido, e as avaliações foram sendo registradas pelos bibliotecários, que organizaram um ranking dos livros mais lidos.

Em outra escola municipal de Betim, havia no muro interno alguns murais pintados com os Direitos Universais da Criança. Toda a escola tinha cartazes informativos e painéis

e, nas salas, estavam expostos trabalhos feitos com as crianças e cartazes referentes às atividades realizadas com as turmas.

Outras práticas foram noticiadas, como o Projeto Alaíde Lisboa, ocorrido em 2004, com estudantes de seis anos, que realizaram trabalhos artísticos, recontos, contação de história, confecção de fantoches a partir dos livros da autora; e a feitura pelos estudantes de um livro sobre o Sítio do Picapau Amarelo.

Em uma escola em Betim, o diretor informou que nos períodos diurnos os responsáveis pela biblioteca interagiam de forma mais qualitativa com os estudantes, promovendo projetos de incentivo à leitura, gincanas, projetos de poesia, contação de histórias com fantoches confeccionados pelo técnico de biblioteca da tarde etc.

Contudo, à noite, a observação mostrou que a biblioteca apenas foi procurada por quatro pessoas, sendo que uma delas atendendo ao pedido de um professor para buscar livros didáticos a serem utilizados pela turma. Um dos problemas enfrentados pelos estudantes do noturno era o número insuficiente de livros didáticos, o que fazia com que a escola optasse por mantê-los sob sua guarda, instaurando a rotina de retiradas e devoluções diárias. Os professores, no grupo focal, fizeram referência à falta de projetos de incentivo à leitura da biblioteca neste horário. Mas, na entrevista com o responsável pela biblioteca, este declarou que "os alunos do noturno ainda não aprenderam a se portar na biblioteca, não sabendo fazer silêncio e pesquisar".

Em uma escola de Belo Horizonte, no entanto, a biblioteca-pólo era pequena para o tamanho do acervo, consideravelmente grande e de qualidade. Mesmo com a limitação do espaço, este era bem utilizado e com organização que facilitava seu uso. No turno da noite, os filhos dos estudantes ficavam na biblioteca, liam literatura e brincavam com alguns jogos encontrados em revistas. Outros estudantes pesquisavam e liam. A biblioteca era muito movimentada, aberta à comunidade, funcionando, inclusive, fora do horário de aulas.

Em número muito menor, foram encontradas bibliotecas escolares com espaços agradáveis, bem planejados e amplos, com acervos bem organizados e cuidadosamente catalogados.

Constatou-se que cada rede de ensino desenvolvia uma política diferenciada em relação ao enquadramento profissional, formação e valorização dos responsáveis pelas bibliotecas. Na rede estadual de Minas Gerais, não havia concurso para o cargo e, geralmente, os profissionais eram professores em desvio de função ou contratados temporariamente para o cargo de professor, o que não potencializava um comprometimento maior do profissional com as atividades da escola.

A rede municipal de Contagem realizou concurso específico para o cargo de assistente de biblioteca, além de contar com bibliotecários com formação superior na área. Em alguns casos, um mesmo bibliotecário era responsável por um grupo de escolas, contando com, pelo menos, um assistente em cada biblioteca escolar. O mesmo ocorria na rede municipal de Belo Horizonte, com o diferencial na nomenclatura do cargo de auxiliar de biblioteca. Em Betim havia falta de profissionais concursados, e as vagas vinham sendo ocupadas por estagiários.

A maioria dos professores qualificou os acervos como excelentes, muito bons e bons, em relação à qualidade das coleções, diversidade e variedade de gêneros literários e autores, e consideraram que os livros atendiam as necessidades dos estudantes. Em muitos depoimentos de professores e bibliotecários confundiam-se, entretanto, avaliações sobre os acervos do PNBE e sobre acervos já existentes nas escolas.

Um bibliotecário de uma escola estadual de Belo Horizonte afirmou que os estudantes gostavam muito dos livros e que os estudantes do ensino médio também liam mais estes, mesmo sendo destinados à 8ª série. Ainda avaliava a coleção como muito boa, com escritores excelentes, formato excelente, e informava que a procura por estes livros era grande. Considerava lamentável que o Programa não tivesse continuidade. Dizia que os livros que vieram em 2004 não eram compatíveis com a demanda do público, e que nem os professores os pegavam.

Um dado importante destacado por todas as escolas foi o de que os professores não freqüentavam a biblioteca. O bibliotecário de uma escola estadual chegou a dizer que estes não só não o faziam, como quando o faziam era apenas para procurar livros para os próprios filhos: "tem professor que passa um ano sem vir aqui, vem, dá um recado... pra falar a verdade, eles não vêm fazer nada aqui, eles vêm quando precisam de uns livros de literatura para os filhos". Contou, ainda, que fez uma cesta com a revista IstoÉ, que a escola assinava. Essa cesta foi colocada na sala dos professores, pois na biblioteca ninguém lia as revistas, mas elas haviam sumido, o que fez o bibliotecário desistir da idéia.

No momento da pesquisa, por ser final de ano, encontrou-se a situação de uma escola que não mais emprestava os livros, mas, sim, recolhia-os, "pois tem muito livro atrasado" (referindo-se à não-devolução dos empréstimos), e para que os estudantes não permanecessem com os livros de um ano para o outro.

No Espírito Santo: Vitória e Vila Velha

O estado do Espírito Santo possui 78 municípios e população de 3.097.498 habitantes.

O estado tem 10,3% de taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2003), ficando abaixo da taxa média nacional de 11,6%.

São 2.844 escolas públicas de ensino fundamental, com 505.395 matrículas, sendo mais da metade das escolas em área rural — 1934, com 77.023 estudantes matriculados — e 910 em área urbana, com 428.372 matrículas. Do total de escolas, apenas 686 têm biblioteca, ou seja, 24,12%, e destas, 3,48% ficam na área rural, sendo as demais na área urbana.

Vitória

A cidade de Vitória é a capital capixaba que integra a amostra, contando com população de 313.312 habitantes, dos quais 9.269 pessoas sem instrução a partir de 10 anos e com menos de um ano de escolaridade. A matrícula no ensino fundamental público é de 36.456 estudantes em 53 estabelecimentos de ensino. (INEP/EDUDATA, 2003).

Vitória dispõe de uma rede municipal de 39 escolas, que se integram a um sistema de atendimento que inclui 14 escolas estaduais de ensino fundamental, todas na área urbana (INEP/EDUDATA, 2003). Dessas, 49 escolas têm biblioteca, o que representa a quase totalidade das unidades dispondo de bibliotecas escolares.

Vila Velha

A cidade de Vila Velha, fundada em 1535 pelo português Vasco Fernandes Coutinho, liga-se à capital por pontes, distando desta 9 km. Integra a amostra por pertencer à região metropolitana de Vitória, e tem população de quase 400 mil habitantes, dos quais 13.720 pessoas sem instrução a partir de 10 anos e com menos de um ano de escolaridade. Oferece 43.033 matrículas no ensino fundamental público, distribuídas em 77 estabelecimentos de ensino, sendo apenas quatro na área rural. (INEP/EDUDATA, 2003). A rede municipal de Vila Velha tem 36 escolas que se integram a mais 41 escolas estaduais de ensino fundamental. Contam-se 57 bibliotecas escolares públicas — 74% do total — sendo apenas uma em área rural e as demais na urbana.

[6] Outro problema apontado foi a evasão dos estudantes do noturno, não cabendo, entretanto, discutir aqui a questão, pela natureza do objeto em foco.

Situação das Escolas e Revelações da Pesquisa

De modo geral, havia um desconhecimento sobre a implementação do Programa na rede, por parte de professores e de bibliotecários, uma vez que o tempo de atuação desses profissionais nas escolas variava entre um ano e seis meses. Todos os estudantes que participaram do grupo focal disseram ter recebido os livros do PNBE – Literatura em minha casa, uns na 4ª série, em 2002, e outros na 8ª série, em 2004, na rede municipal de ensino.

No município de Vila Velha, alguns estudantes do grupo focal se lembravam que, entre 2003 e 2004, receberam os livros do PNBE: "Eu só vivia no computador. Aí o governo mandou uns livros pra gente e um dicionário. Aqueles livros eu achei muito legal. Teve uns que eu li umas três vezes". Embora não citassem os títulos, referiram-se às obras que enfocavam teatro, poesia e a história do menino que se tornou o Pelé.

Livros do acervo PNBE Vila Velha

Cada escola relatava a realidade como os livros tinham sido distribuídos, com que orientação, e como foram trabalhados. Alguns professores contaram que a distribuição dos livros foi realizada, no ano de 2002, para os estudantes da 4ª série, por bimestre, e usados na escola, levados para casa, podendo ser trocados entre os colegas. Em casa, todos deveriam lê-los. Houve escolas que também receberam a coletânea de EJA, mas com a orientação de que os livros não fossem distribuídos e, sim, que permanecessem na biblioteca da escola. Os livros foram bastante utilizados em leituras, interpretação da leitura, resenhas, montagem de peças de teatro, pequeno concurso de poesias, música, folclore, ilustração de textos etc., e toda segunda-feira um estudante contava uma história para a turma.

Críticas surgiram em relação ao funcionamento das bibliotecas, que não ficavam abertas nem para estudantes, nem para a comunidade. Também o horário de atendimento para ambos foi apontado como impróprio — das 8h às 17h —, quando a necessidade de atendimento exigiria que ficasse aberta nos três turnos, tendo profissionais especializados para receber os usuários.

Quando não existia a biblioteca, salas de leitura faziam a vez desse espaço, em que eram guardados também alguns jogos educativos e livros mais novos, utilizados por professores somente em sala de aula.

A Secretaria Estadual de Educação tem realizado algumas ações que contribuem para a leitura na escola, assinando revistas como a Pátio, a Nova Escola e jornais locais — A Tribuna e A Gazeta. Os estudantes vêm explorando bastante os jornais.

Bibliotecários disseram que os professores procuravam mais os livros didáticos e que freqüentavam pouco a biblioteca — e que, entre eles, quem mais a utilizava eram os professores de Ciências, História e Português. Que em geral, também os estudantes iam

pouco à biblioteca, que tinham pouco hábito de leitura, e que, mesmo assim, quem mais tomava livro emprestado eram os estudantes do ensino médio, principalmente meninas, que liam mais. O empréstimo de livros era feito por 10 dias para estudantes, e havia o registro de que somente um funcionário o fazia.

Também foram encontradas escolas em que o empréstimo de livros era feito pela secretária, antes da chegada de um bibliotecário. Outras bibliotecas eram utilizadas por alguns professores para dar aulas, como o de português, e um de história fazia empréstimos. Os estudantes que procuravam essa biblioteca o faziam para realizar exercícios de História e de Língua Portuguesa. Em outras escolas, professores de Português e de Literatura eram os que mais exploravam a biblioteca com os estudantes, trabalhando gêneros da Literatura.

Os estudantes também foram unânimes em dizer que a biblioteca da escola precisava de uma pessoa especializada para indicar-lhes os livros e para organizar o local. Declararam que 60% da turma iam à biblioteca para fazer pesquisas e 40% para se divertir. Outros disseram que, como a escola não tinha bibliotecária disponível para atender durante todo o período, tinham dificuldades para executar tarefas mínimas de consulta e de pesquisa indicadas pelos professores. Observe-se o sentido de pesquisa atribuído pelo estudante, no depoimento recolhido — cópia:

> *A leitura aqui na escola é assim. Quando a gente precisa de um livro, a escola empresta, mas dentro da escola. Quando a gente precisa de um livro para levar para casa, para poder fazer alguma pesquisa, a biblioteca não empresta. Às vezes, temos que deixar de assistir uma aula para ficar na biblioteca, para copiar. A escola deveria emprestar não apenas os livros de literatura, mas os das disciplinas que são os de que mais precisamos.*

Em uma biblioteca, havia afixado um cartaz com normas de funcionamento, como se verifica no quadro a seguir, copiado pelo pesquisador:

Normas da Biblioteca

Srs. Usuários

Mantenha os b ons hábitos na Biblioteca, conservando -a; para isso, seguem-se alguns princípios:

- Não rabisque mesas, cadeiras, azulejos e portas
- Não rasgue, nem escreva nos livros
- Não jogar papel no chão
- Não lanchar dentro da sala
- Fale baixo
- Visite a Biblioteca somente para trabalhos e pesquisa

Lembre-se: é dever de todos preservar o patrimônio da escola.

Cartaz afixado em biblioteca escolar no Espírito Santo

O cartaz ilustra concepções de biblioteca e de uso, provavelmente, do responsável por ela. Além do caráter proibitivo de várias normas, revela-se a função da biblioteca, esperada que fosse cumprida pelos estudantes: ser visitada para trabalhos e pesquisa. Como espaço de leitura, de fruição, de despertar da curiosidade, não era admitida a visita, conservando um caráter autoritário e distante das necessidades de um leitor.

Escolas com biblioteca, mas sem bibliotecária, sem que ninguém assumisse a função; salas de bibliotecas desproporcionais ao tamanho da escola; bibliotecas fechadas o tempo todo, só abertas quando o professor solicitava algum livro para planejamento; negativas aos estudantes que as procuravam e pediam para usá-las, pela falta de pessoal para atendê-los, dependendo da boa vontade de um profissional "desocupado" para fazê-lo; bibliotecas que não atendiam à comunidade, em bairros onde não havia biblioteca — esta uma parte do mapa das realidades encontradas no estado.

Outra parte desse mapa revelou bibliotecas com boa estrutura física, organização de mobiliário e de espaços confortáveis para a leitura, mesmo, como em uma delas, tendo área pequena e voltada para um pátio interno grande, no terceiro andar do prédio escolar, onde acontecia a recreação dos estudantes. Acervos excelentes, tanto de livros infantis quanto de juvenis. “A procura é muito grande na hora do recreio. Agora diminuiu, já no final do ano, porque agora a gente não está emprestando mais, só estamos recolhendo. Mas eles pegam muitos livros”.

Um responsável considerou que a chegada dos livros ajudou a incentivar tanto a escola a promover a leitura quanto o interesse dos estudantes pela leitura. “Trabalhando aqui na biblioteca, eu vejo que eles questionam mais, perguntam 'porque não compra tal livro assim e assim', se já ouviu falar de tal livro, por que aqui não tem ainda, se a prefeitura vai mandar”. A sala de leitura, um canto que funcionava no espaço da biblioteca, recebeu 1000 livros em 2005, dois exemplares de cada título.

Mas havia também escolas sem bibliotecários, e por isso outro profissional assumia a responsabilidade pelo empréstimo dos livros, como em uma delas, cujo atendimento era feito pela secretária. Muitos defenderam a necessidade de a Secretaria de Educação contratar profissionais habilitados para o trabalho na biblioteca, pois quem permanecia como responsável à noite era um professor que voluntariamente se identificava com o trabalho, ou estava aguardando a aposentadoria. Também foi dito que os professores vêm se preparando muito pouco e que, individualmente, também liam pouco.

A partir de 2005, algumas escolas passaram a ter funcionários especializados para atuar nas bibliotecas, e após concurso público, a expectativa era de que sua utilização melhorasse, pois não haveria mais rodízio de profissionais.

Na rede de Vila Velha, bibliotecários estavam sendo integrados às unidades escolares, passando a atuar em duas escolas em turnos diferentes. Encontrou-se um deles que estava há quatro dias na escola, e que declarou:

> *O que mais tem na prefeitura de Vila Velha é professor afastado, então eles pegam esses professores e colocam nas bibliotecas. [...] O que tem sido feito é isso: a bibliotecária vai na escola, organiza o acervo e depois vem outra pessoa para ficar na biblioteca.*

Professores concordaram com a necessidade de se ter bibliotecários em todos os turnos, de modo que a biblioteca atendesse tanto estudantes como professores e também a comunidade, por fazer falta não haver pessoas especializadas para o atendimento.

Alguns professores consideraram o acervo da biblioteca inadequado para os estudantes que gostavam de ler. Diziam serem os livros complexos, que não os estimulavam, de vocabulário difícil, apesar de serem exemplares da literatura clássica, caros, e diziam ainda que somente um volume seria suficiente. Boa parte deles reclamou da ausência de livros didáticos, em especial um professor de História, taxativo ao afirmar que a biblioteca não atendia demandas de sua disciplina, pois com a proibição de uso de didáticos pela Secretaria Municipal de Educação, os estudantes não tinham livros, além dos que usavam para pesquisar. Os livros paradidáticos, em sua opinião, não eram bons porque contavam a história de modo muito sonhador, não chegando ao conteúdo específico.

Em relação à Língua Inglesa, um professor disse que para a sua disciplina o acervo era muito pobre, não havia material para os estudantes, nem mesmo dicionário. O que fazia era adequar os textos/histórias de português para o inglês, por exemplo, para trabalhar com a história do Peter Pan, traduzindo-a; com a biografia de Shakespeare e de outros. Gostaria muito que houvesse livros com frases curtas, do cotidiano. A mesma situação foi apontada pelos professores de Educação Artística e de Educação Física, em relação à especificidade de livros para as suas áreas. Sugeriam que, a partir de áreas específicas (Geografia,

Matemática, Língua Inglesa), a biblioteca disponibilizasse mais volumes de paradidáticos para subsidiar o trabalho de sala de aula.

Os professores não consultavam a biblioteca para verificar o que o acervo oferecia, podendo-se dizer que, para muitos, a biblioteca era quase um espaço morto.

Na visão dos bibliotecários, o acervo era considerado bom, e atendia as necessidades dos estudantes, mas não diziam o mesmo quando se tratava de comunidade. Defendiam, alguns, que a biblioteca, por ser mais escolar, não comportava esse público. Muitos bibliotecários disseram que todo o acervo existente fora recebido dos governos federal e estadual, sem qualquer consulta a eles próprios, nem aos demais professores, com vista à indicação de obras a serem adquiridas, mesmo tendo eles experiência sobre o gosto do público que freqüentava a biblioteca.

Alguns professores sugeriram que os livros deveriam ser iguais para todos, o que facilitaria o trabalho com os títulos. Outro professor esclarecia a diferença entre os kits, afirmando que os livros incentivaram muito a leitura das crianças, que ficavam curiosas para saber o que os colegas tinham recebido. Elogiaram a impressão em preto e branco, pois pintá-los foi mais uma tarefa a ser desenvolvida pelas crianças.

Também reconheciam que o propósito de fornecer dicionários para as crianças na 1ª série era bom, mas que os estudantes os perdiam, sendo assim recomendável que só os recebessem na 3ª série.

Um projeto sobre literatura de cordel foi uma prática de leitura desenvolvida de forma coletiva pelos professores de Português, de Artes e de Geografia, na 6ª série de uma escola. Partindo de uma pesquisa inicial, chegaram até a produção de livros e a xilogravura em sala de aula, com toda a criação relacionada à literatura de cordel.

Produção de cordel pelos estudantes

Painéis com imagens representativas de estudos sobre os parques do entorno da escola estavam afixados no pátio principal de uma escola. No refeitório e na cozinha encontraram-se alguns painéis sugestivos do cardápio. Na sala de aula, várias práticas de leitura e escrita estavam representadas em painéis informativos, envolvendo a ação de professores e estudantes, como orientação para a gincana de matemática e uma história em quadrinhos, feita por crianças de 1ª série, sobre Josefina, a girafa metida.

Um professor trabalhou com a exploração do uso do dicionário Aurélio, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), propondo atividade de quebra-cabeça, na qual os estudantes coloriam as palavras propostas, à medida que iam encontrando sua grafia e significado no dicionário. Depois, o professor conferiu no quadro as palavras indicadas. Os estudantes mostraram-se envolvidos com a atividade, acompanhando a correção do exercício.

Os estudantes disseram que freqüentavam a biblioteca da escola para fazer pesquisas e para tomar livros sob empréstimo. Em sala de aula disseram ler o que a

professora mandava. Só a professora de Português trabalhou com os livros que receberam do PNBE.

Para orientar os professores sobre como atuar junto aos usuários, e como organizar os livros nas estantes — organização unificada nas escolas da rede municipal —, a Secretaria de Educação vinha fazendo reuniões com os bibliotecários, assim como realizando a formação de professores que atuavam nas escolas da rede municipal de Vitória. Na rede da capital foi possível observar a prioridade dada à formação continuada e o esforço das escolas na organização de seus calendários, para participarem do processo. Os grupos focais com os professores permitiram perceber a necessidade desse processo de formação, havendo em apenas uma das escolas a demonstração de que professores exercitavam uma ação integrada de várias áreas na realização de projetos coletivos.

Em Vila Velha, práticas de leitura também foram observadas, evidenciando várias produções de estudantes, expostas em área apropriada para compartilhamento de idéias e de projetos desenvolvidos pelos diversos grupos, com o incentivo de professores. Algumas imagens dão conta dessa dinâmica de produção.

Produção escrita dos estudantes

Narrando experiências de aprender a ler e escrever, um grupo focal de estudantes contou uma diversidade de casos que vão desde aprender a leitura e a escrita, bem como o gosto de ler com o incentivo da mãe professora; o de aprender a escrever pela curiosidade de aprender a escrever o próprio nome; bem como o daquele filho que, por ter mãe analfabeta, aprendeu a ler com a avó. "Ela botava o chinelo do lado e mandava eu ler. Se eu errasse uma palavra ela corria atrás de mim (risos) Ah! Eu agradeço pô, é até bom, assim eu aprendi!".

Nas famílias, os estudantes revelaram que a leitura dos jornais era a mais comum, seguida pela leitura de bulas de remédios. A leitura virtual era vista como uma ponte entre a Internet e os livros. "Às vezes nos livros não é fácil de achar!" "Só que tem um problema na Internet. Você clica e já aparece. A pessoa só lê por cima, e isso atrapalha porque, no livro, a gente tem que pesquisar e ler. Aí a gente vai adquirindo conhecimento".

A mãe de uma estudante, ex-membro do Conselho escola-comunidade, merendeira da escola, foi ouvida, e considerava muito importante ter biblioteca na escola, ficar aberta o dia todo e também atender a comunidade. No entanto, sabia que a escola tinha espaço e livros, mas não tinha ninguém para atender no local. "Às vezes a coordenadora", dizia, "quando tinha tempo, atendia os estudantes".

Dentre as atividades desenvolvidas por incentivo da biblioteca, foram promovidos um concurso de poesias — em que as poesias premiadas foram editadas; e um sarau, com a presença da escritora para conversar com os estudantes, o que foi considerado muito bom.
Em Vila Velha, os entrevistados disseram que os estudantes que mais freqüentavam a biblioteca eram os de 6ª e 7ª séries. Para um responsável pela biblioteca, os que mais procuravam esse espaço eram estudantes de 2ª e 3ª séries, porque estariam interessados em ler. Outro responsável pela biblioteca considerou que os estudantes da 7ª série eram os que mais gostavam de ler e que adoravam um romance, enquanto os menores gostavam mais de aventuras.

Outras informações surgiram: a de que os livros mais procurados eram os de literatura infantil, utilizados pelos estudantes de 1ª a 6ª séries, e os que tratavam de

sexualidade, ficção, poesias e temas relacionados com o tema da pesquisa, pelos de 7ª e 8ª séries.

Um bibliotecário confirmou essas informações, de que a maior freqüência e procura para leitura e empréstimo de livros era dos estudantes de 1ª até a 6ª séries, e que estes gostavam mais especificamente de contos infantis, de infanto-juvenil, de contos sobre animais, e que os estudantes de 7ª e 8ª séries gostavam mais de livros de aventuras, de ficção e também de temas que tratavam de sexo. Para o bibliotecário, 80% dos estudantes das séries iniciais iam à biblioteca, independente da indicação do professor, somente porque gostavam de ler. Dizia que não chegava a 50% o número de estudantes das séries finais que iam à biblioteca, e que ainda assim os que mais a freqüentavam eram os de 5ª e 6ª séries, e que os estudantes de 7ª e 8ª séries procuravam a biblioteca especificamente para fazer pesquisas, cumprindo atividades escolares. Contudo, a maioria cobrava e gostava muito quando chegavam livros novos.

Região Sul: Rio Grande do Sul

A Região Sul, menor região brasileira, formada pelos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, esteve representada na pesquisa com a amostra deste último, o maior da região, com 25.110.348 pessoas do conjunto da população brasileira (IBGE, 2000). Destaca-se que a região contribui para a situação nacional de alfabetizados com 6,4% de taxa de analfabetismo a partir de 15 anos ou mais de idade, abaixo da taxa média nacional (11,6%) e a menor de todas as regiões, quase 2,0% em relação à taxa do Sudeste (IBGE, 2003). A região possui uma rede de escolas públicas de ensino fundamental de cerca de 18.000 escolas, sendo 8.500 rurais, com matrículas de 478.000 estudantes, e 9.000 urbanas, alcançando matrículas de 3.500.000 estudantes. Do total de escolas públicas da região, 9.500 possuem bibliotecas, sendo que a maioria — 7.200 — pertence às escolas urbanas. (INEP/EDUDATA, 2003).

No Rio Grande do Sul: Porto Alegre, Canoas e Viamão

O estado do Rio Grande do Sul possui 496 municípios em área de 281.748,538 km², e tem população de 10.187.842 habitantes. Nesse estado, 38 escolas compuseram a amostra em três municípios — a capital, Porto Alegre, e dois municípios da região metropolitana: Canoas e Viamão. Sua rede de escolas públicas de ensino fundamental abrange 7.807 escolas, sendo 4.356 rurais e 3.451 urbanas. Em Porto Alegre, dois estabelecimentos públicos estão localizados em áreas rurais e 280 em áreas urbanas. Canoas possui uma rede de 76 escolas públicas, todas elas localizadas em áreas urbanas, e das 88 escolas da rede pública de Viamão, 35 são rurais.

O estado tem 5,8% de taxa de analfabetismo a partir de 15 anos ou mais de escolaridade, contra 3,7% na região metropolitana de Porto Alegre, e as bibliotecas escolares públicas em todo o estado representam 58,38% das unidades.

Porto Alegre

O município de Porto Alegre, capital do estado, foi criado em 1808 como um dos quatro municípios que deram origem ao estado do Rio Grande do Sul. Em 2005, a estimativa da população era de 1.428.696 habitantes, concentrada em uma área de 497 km2. O estado abriga ainda 38.899 pessoas sem instrução a partir de 10 anos e com menos de um ano de escolaridade, e registra 170.722 matrículas no ensino fundamental público, em 263 estabelecimentos de ensino. (INEP/EDUDATA, 2003).

Com uma rede municipal de 46 escolas, que se integram a um sistema de atendimento que inclui mais 233 escolas estaduais de ensino fundamental (INEP/EDUDATA, 2003), Porto Alegre apresenta o seguinte quadro de escolas públicas com bibliotecas: 263 escolas, sendo uma em área rural e 262 em área urbana, o que representa 94,2% de escolas públicas com este dispositivo.

Canoas

O município de Canoas foi fundado em 1939 e é dono do segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) gaúcho, contando com várias empresas nacionais e multinacionais atuando na indústria de gás e siderurgia, segundo informações da prefeitura. A cidade tem a segunda maior rede de ensino do estado do Rio Grande do Sul. São escolas públicas, particulares e três universidades, o que permite observar uma alta oferta de educação para uma população estimada para 2005 em 329.174 habitantes, distribuídos em território de 131,1 km2. É o mais populoso município da região metropolitana, excluindo-se a capital. Há 10.115 pessoas sem instrução a partir de 10 anos e com menos de um ano de escolaridade, e a matrícula no ensino fundamental público alcança 44.379 estudantes em 74 estabelecimentos de ensino. (INEP/EDUDATA, 2003).

Com uma rede municipal de 41 escolas, que se integram a um sistema de atendimento que inclui mais 35 escolas estaduais de ensino fundamental (INEP/EDUDATA, 2003), Canoas dispõe de 74 escolas públicas com bibliotecas, todas na área urbana, o que corresponde a um percentual de 97,3% do total.

Viamão

O município de Viamão é o mais pobre dos três visitados. Criado em 11 de junho de 1880 e originário de Porto Alegre, tinha estimativa de população em 2005 de 256.709 habitantes, em uma área de 1.494,3 km2. Viamão é o maior município dos pesquisados no Rio Grande do Sul, e apesar de situar-se na região metropolitana, possui grande zona rural, com 7% de sua população residente nesta área, enquanto em Porto Alegre somente 3% reside em regiões rurais.

Viamão convive com realidades educacionais bastante distintas no sistema público de ensino, considerando as marcas rurais e urbanas do seu alunado, com todas as implicações que isso pode significar: pobreza da população moradora das periferias de cidades, quase total ausência de demanda de escrita no contexto rural, desigualdade social entre grupos e pessoas. Há 10.244 pessoas sem instrução a partir de 10 anos e com menos de um ano de escolaridade e são oferecidas 39.900 matrículas no ensino fundamental público em 56 estabelecimentos de ensino. (INEP/EDUDATA, 2003).

Com rede municipal de 60 escolas, que se integram a um sistema de atendimento que inclui 28 escolas estaduais de ensino fundamental (INEP/EDUDATA, 2003), Viamão apresenta 56 escolas públicas com bibliotecas, sendo 12 em área rural e 44 em urbana, o que corresponde a 63,6% do total.

Situação das Escolas e Revelações da Pesquisa

A reflexão sobre a situação das escolas da amostra se inicia com a imagem registrada durante um dos trajetos de trem, da cidade de Porto Alegre para o município de Canoas, quando os pesquisadores conheceram essa experiência de escrita, chamada Poemas no trem, impressos não só nos vagões, como também nos ônibus que circulam na cidade de Porto Alegre, ilustrando a importância que a administração pública vem dando a atos de leitura e escrita que circulam na prática social, voltados à formação de leitores e de usuários da leitura e da escrita. Entre os eventos das cidades pesquisadas, destacaram-se a 51ª Feira do Livro de Porto Alegre, e a sua repercussão na totalidade das escolas pesquisadas, incluindo as de Canoas e Viamão.

Poemas no trem 2005
Erro de conceito
típico erro de conceito
possessivos não são os pronomes
mas os sujeitos
Adriana Sampaio

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, estava em andamento, em muitas escolas, o Programa Adote um autor. Como o próprio nome sugere, a instância pública municipal garantia a presença de um escritor, exigindo, para isso, que a escola o selecionasse, incluindo o envio de parte de sua obra para que as crianças pudessem lê-la e, assim, conversar mais abalizadamente com esse autor escolhido. Outra iniciativa dizia respeito à formação dos responsáveis por bibliotecas, favorecendo uma atuação mais conseqüente nesses espaços.

No caso da secretaria estadual, alguns depoimentos ilustravam maior distanciamento das escolas:

> *Eu queria que a Secretaria fizesse um pouco o que você está fazendo: olhar para as escolas; conhecer as nossas dificuldades; escutar os professores para saber o que estamos fazendo...*
> *[...] o Rio Grande do Sul foi o único estado que fez concurso para bibliotecária, em 1994. Daquele grupo, é provável que hoje só tenha 50 bibliotecárias atuando. Eu sou uma delas. Infelizmente, a Secretaria não tem uma verba específica para ampliar o acervo das escolas. O nosso é rico porque a Direção reserva uma verba para compra de livros. Eu tenho um acordo com a diretora: posso adquirir livros com meus próprios recursos, sempre que achar imprescindível. Depois ela me paga. Recentemente comprei esses livros no sebo, pela terça parte do preço. Valeu a pena!*

Entretanto, digna de registro foi a iniciativa do órgão estadual, criando um concurso de produção de textos nas escolas da rede, visando à publicação daqueles selecionados para serem, posteriormente, lançados nas Feiras do Livro de Porto Alegre.

Outros profissionais criticaram as estratégias de seleção e distribuição de acervos do PNBE, esta última feita diretamente pelas editoras às escolas. Criticaram, também, a comunicação, considerada inadequada, entre MEC e secretarias, e escolas e editoras, comprometendo o uso do acervo.

Mas o depoimento de uma bibliotecária, em defesa da escola pública, e do trabalho que pode ser realizado no espaço público, contrariou os discursos que insistem em desqualificá-la, incluindo os seus profissionais, como se observa a seguir:

> *As minhas filhas estudavam numa escola privada, mas eu não gostava do trabalho desenvolvido com a leitura e a escrita. Como conheci as práticas, nessa área, de uma escola pública do município, resolvi transferir minhas filhas para ela. Não me arrependo. Estou feliz! Outro dia foram à Feira do Livro de Porto Alegre com a escola e adoraram!*

Canoas se apresentou como um "município leitor", defendendo esta postura, e realizando uma Feira do Livro municipal, da qual todas as escolas participavam. Nos últimos anos, a idéia de feira de livros ampliou-se para Feira dos bairros. A cada mês a prefeitura elegia um bairro onde esta se realizava. Em geral, o evento tinha lugar perto de uma escola, não importando se da rede estadual ou municipal, apesar de a Feira ser uma iniciativa da prefeitura.

Não só a prefeitura, mas também as escolas organizavam feiras de livros, fato relevante para se compreender a postura canoense em relação à literatura. Uma escola municipal da amostra surpreendeu os pesquisadores, pela biblioteca com cerca de 17.000 livros, assim como a organização de feiras em convênio com editoras. Mas, segundo um grupo de atendentes de biblioteca, apesar de esta aparente riqueza dos lares canoenses, a realidade escolar era muito diversa. As escolas mais centrais tinham estudantes de famílias de renda alta, mas as escolas mais afastadas, de periferia, possuíam um público de renda muito baixa. Infelizmente, a amostra não contemplou nenhuma escola de área mais pobre

ou em área de risco, o que não interferiu na posição adotada pelo grupo, ao falar da importância da leitura para as famílias, com idéias de que estudantes pobres não valorizavam os livros, ao contrário de estudantes pertencentes a classes médias. Preferiram considerar que a cultura familiar determinava o valor dado aos livros.

Por exemplo, um atendente citou uma comunidade muito pobre, sem saneamento básico e calçamento, em que a escola era uma referência, tudo era valorizado, ela mesma um valor, em uma região onde direitos sociais não tinham sido facilmente conquistados. Por isso, a escola representava tanto, existindo um permanente cuidado com o que advinha de seu espaço, e, portanto, com os livros. Frisaram que a falta do acompanhamento familiar nos estudos dos filhos mais velhos talvez estivesse mais ligada à compreensão de que as crianças se tornavam a cada ano mais independentes, podendo, então, seguir a vida escolar sozinhas, do que à desvalorização do estudo dos filhos. Esses atendentes/professores acreditavam que os pais valoravam os livros e a biblioteca, ao dizerem que um caminho melhor para os filhos poderia ser feito através dos livros.

Foi possível perceber que, em grande parte das escolas, especialmente aquelas com muitos estudantes matriculados, o acervo encaminhado por um dos Programas do PNBE integrou-se ao existente na escola, não tendo havido nenhum lugar de destaque, de "sagrado" para ele na biblioteca escolar, e não requerendo, portanto, nenhuma estratégia própria para seu uso.

Outros fatores poderiam contribuir para isso, como por exemplo: a rotatividade de profissionais responsáveis pela biblioteca, principalmente na esfera estadual; a forma "aligeirada/apressada", segundo alguns professores, pela qual foi distribuído o acervo do PNBE; a ausência de política de formação continuada de professores no espaço escolar, fundamental para o uso mais conseqüente do acervo literário; o distanciamento das universidades desses processos formadores (quase sempre ocorrendo por iniciativa dos professores junto a universidades privadas), comprometendo a interlocução com pesquisadores que vêm estudando atos de leitura e de escrita.

No entanto, como as práticas nos cotidianos escolares são sempre singulares, também foram observadas escolas que reservaram espaços diferenciados para o acervo do PNBE, especialmente para as coleções do acervo Literatura em minha casa. Esses espaços diferenciados, em muitos casos, não se situavam nas respectivas bibliotecas, mas nas salas de aula ou, ainda, em salas de professores. Muitos exemplares estavam visivelmente marcados pelo uso intenso de estudantes e professores, mas foi possível encontrar acervos praticamente intocados do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE/1998 e PNBE/1999.

Em relação ao acervo Literatura em minha casa, algumas questões surgiram nas entrevistas realizadas: incerteza sobre o uso adequado do acervo por parte da família da criança, o que fez com que muitas retivessem o material nas bibliotecas; o discurso desqualificador assumido por muitos diretores em relação aos pais dos estudantes, descrevendo-os como pessoas que não valorizavam o livro e a escola, justificado por atitudes de distanciamento do cotidiano escolar, incluindo a venda de livros do referido acervo.

Na experiência com o grupo focal de estudantes, de forma contraditória, esses revelaram o cuidado de muitos pais com o material, expresso pela caixa forrada e pela estante reservada aos livros, que pareciam ocupar um lugar importante no espaço doméstico. O mesmo valor foi também percebido nas entrevistas feitas com os pais. Tomando como verdade que muitos estudantes tinham condições de vida de extrema pobreza, as reações dos pais nem sempre corresponderam a essa condição.

Poucos diretores e professores lembraram do acervo Biblioteca do professor e, quando isso ocorria, não havia clareza quanto ao seu uso. Muitos professores, diretores e responsáveis por bibliotecas declararam que não liam, que não gostavam de ler e que não freqüentavam bibliotecas, incluindo a escolar.

Quanto ao Palavra da Gente, poucas escolas da amostra ofereciam a modalidade educativa EJA e, desse grupo, pouquíssimas receberam o referido acervo. Quando isso não

ocorria, a escola lançava mão de outros acervos, entre eles o Literatura em minha casa, seu equivalente, pensado para crianças e adolescentes de 4ª e 8ª séries, esta última série integrante da mais recente remessa. Os relatos foram unânimes em afirmar o interesse dos estudantes e a riqueza de práticas pedagógicas no âmbito da leitura, comprovando o sucesso, entre os estudantes, dessa iniciativa do PNBE.

Professores, diretores, mães, inclusive alguns pais, lembraram do acervo da coleção Literatura em minha casa e o consideraram de boa qualidade.

Nas escolas pesquisadas de Canoas também surgiu a idéia de que as crianças de 1ª a 4ª séries liam mais e que, a partir da série seguinte, essa prática diminuía bastante, ficando, na maioria das vezes, restrita àquelas atividades que os professores sugeriam: pesquisa escolar ou práticas literárias, muito utilizadas quando o professor gostava de ler.

Comparando os dados sobre o uso dos acervos do PNBE entre as escolas pesquisadas, foi possível perceber que em muitos aspectos eram bastante semelhantes. Em Viamão, o acervo Literatura em minha casa também era o preferido pelos professores, principalmente pela qualidade e diversidade de gêneros literários dos livros. A boa qualidade desse acervo foi justificada pelo fato de permitir a cada estudante ter o seu próprio livro, não ocorrendo disputa para obtê-lo, pela prática mais comum de existência de um único exemplar de cada título na biblioteca.

Os pais entrevistados também reconheciam a importância desse acervo. Alguns afirmaram que os livros recebidos eram os únicos existentes na casa ou mencionavam o lugar reservado com destaque para os livros — a estante — pois o acervo passara a ocupar não somente lugar físico na casa da família, mas também na vida da filha, que passara a ler mais depois que recebera os livros desse acervo.

Um outro dado sobre o uso do acervo, verificado nas escolas de Porto Alegre e de Canoas e que se mantinha em Viamão, dizia respeito à urgência da formação dos professores no campo da leitura, considerando que muitas escolas não contavam com profissionais que se responsabilizassem pelas bibliotecas escolares. Havia também críticas, em todos os municípios, sobre a forma de encaminhamento dos livros do acervo: chegaram pelo correio, por meio de uma carta, sem nenhuma proposta de trabalho.

Entre as singularidades percebidas nos dados coletados, uma deve ser destacada: a pesquisa realizada em uma escola rural em Viamão, com 48 estudantes, em que o acervo do PNBE tinha um lugar de destaque nas práticas de leitura das crianças. Em escolas urbanas no mesmo município, outros livros despertavam mais interesse do que os encaminhados pelo PNBE, como, por exemplo, histórias de Harry Potter e livros de Paulo Coelho.

Nas escolas municipais, observou-se um diferencial mais vantajoso que incluía, ainda, melhores salários e condições de trabalho dos professores. No entanto, em escolas estaduais, foi relatado o surgimento de práticas relevantes, como, por exemplo, ações que integravam o projeto político-pedagógico: criação de um grupo de teatro de estudantes, com peças inspiradas em livros do acervo do PNBE; feiras do livro e oficinas literárias.

Diretores e professores referiram-se, de forma recorrente, à falta de um profissional que se responsabilizasse pela biblioteca, o que comprometia, de certa forma, a utilização desse espaço por parte de estudantes e professores. Esta situação vinha-se agravando, porque a falta de professores na rede estadual de ensino exigia o deslocamento de responsáveis por bibliotecas para a sala de aula.

Viamão realizou, em 2000, um concurso para auxiliar de biblioteca, de nível médio, com vaga para todas as escolas que possuíam este espaço. O concurso, de acordo com as entrevistas, revitalizou espaços desativados, que antes eram depósitos de livros.

Em relação às práticas e atos de leitura registrados, o estatuto de leitor também foi encontrado durante a entrevista com a mãe de uma aluna, que afirmou ter lido todos os livros recebidos pela filha, citando vários títulos da coleção, além de declarar que os seus livros — em torno de 60 — estavam guardados em um espaço separado em sua casa. Em quase todas as entrevistas com pais e mães de estudantes surgiu recorrentemente a valorização da leitura.

Em uma escola de Viamão ocorria a Hora do Conto, retratada nas imagens a seguir. A prática era desempenhada por auxiliares de biblioteca, que também estimulavam que estudantes mais velhos, de 5ª série, criassem a Hora do Conto para crianças mais novas.

Dada a carência da região, a biblioteca escolar era um espaço cultural vital para as comunidades viamenses. Porém, apesar de sua revitalização, com a importante figura do auxiliar, ainda havia no município escolas sem este espaço. Entre as escolas da amostra que receberam acervos, mas não tinham bibliotecas, havia um cuidado especial com o material recebido, guardado em armários nas salas de professores e secretarias, mas, sobretudo, em cantinhos de leitura nas salas de aula, sob o olhar cioso de professores e estudantes.

As escolas públicas de Canoas apresentaram farta riqueza de práticas leitoras, entrecruzando suas múltiplas linguagens e suportes, como revelam essas imagens, registradas durante a pesquisa nos espaços escolares.

Curiosamente, uma representação de leitor pareceu também comprometer a imagem de estudantes que participaram de um grupo focal em Canoas. Os estudantes, no início, faziam questão de dizer que não liam, que não gostavam de ler. Aos poucos, foram lembrando de experiências leitoras: antes de dormir; na escola, quando liam os livros do PNBE; na Internet; na seção de esportes do jornal Diário Gaúcho; além de experiências de escrita: histórias baseadas em filmes épicos ou em assuntos do cotidiano e cópia de poemas, muitas vezes afixados nas paredes do quarto de dormir.

O perfil dos estudantes não diferiu do da maioria das escolas públicas brasileiras: pobres, moradores de espaços populares, convivendo, muitas vezes, com o tráfico de drogas, reforçando a idéia de existência de escolas para ricos e pobres no imaginário coletivo. Dimensões subjetivas interferiam na constituição de identidades de estudantes leitores, muitas vezes identificados como bobos, porque gostavam de ler, ou como mangolão, como expresso por um jovem de 17 anos, ao ser indagado se gostava de ler. Mas também as práticas escolares impunham, de certa forma, o perfil dos leitores. Em um grupo focal, em Porto Alegre, estudantes da 8ª série, quando questionados sobre as razões de não gostarem de ler, afirmaram: "antes era melhor (até a 4ª série) porque era só ler. Agora, a análise sintática causa desprazer na aula de Português".

O teatro na escola, vinculado à leitura, foi prática bastante presente em muitos espaços visitados, como revelam as seguintes imagens:

O perfil dos estudantes das escolas de Canoas, na maioria, se diferenciou dos demais verificados nas escolas da cidade de Porto Alegre e de Viamão, encontrando-se um expressivo número de estudantes pertencentes às classes médias. As escolas apresentavam bom estado de conservação, incluindo, em geral, bibliotecas com acervos renovados, demonstrando o investimento nessa área.

Sobre formação de professores, principalmente na esfera do ensino estadual, verificou-se haver quase total ausência desses processos no espaço escolar, justificada, na maioria das vezes, pela excessiva carga de trabalho dos professores, precariedade dos recursos humanos, materiais e financeiros, situação que se agravara nos últimos anos. O depoimento da única bibliotecária que atuava em uma das escolas investigadas deu pistas para um trabalho mais conseqüente nas bibliotecas escolares:

> *[...] além de bibliotecária, sou professora; é nessa condição que consigo dialogar com os alunos, tendo a sensibilidade para compreender os seus desejos e interesses, sem deixar de instigá-los para vivenciarem novas leituras [...]. Deu muito certo colocar uma estante aérea, servindo de expositor de obras literárias, além de todos os Harry Potter, Paulo Coelho, Matrix, além dos livros recomendados para o vestibular. Se muitos não gostam de ler, há outros que vivem aqui; vêm aqui atrás das novidades e dos livros mais disputados, dentre eles os de poesia — adoram! Muitos livros do PNBE ficam nas salas para serem explorados pelas professoras de Português!*

Em outro município, processos de formação continuada ocorriam de modo mais sistemático nas escolas da rede municipal, promovidos pela secretaria de educação.

Na formação de professores também foi apontado um diferencial nas escolas da rede municipal, com destaque para o Espaço Pedagógico Alternativo (EPA) e para a formação de bibliotecários, além de outras propostas de formação para professores de salas de informática e de turmas de alfabetização.

Região Centro-Oeste: Goiás

A Região Centro-Oeste esteve representada na pesquisa com a amostra de um estado — Goiás, em 20 escolas mapeadas em dois municípios: a capital, Goiânia e o município da região metropolitana Anápolis.

A rede de 6.813 escolas públicas da região tem matrícula de 2.226.222 estudantes e está composta por 2.636 escolas rurais e 4.177 urbanas (INEP/EDUDATA, 2003), destacando-se que a região contribui com 9,5% de taxa de analfabetismo a partir de 15 anos ou mais de idade, abaixo da taxa média nacional (11,6%). (IBGE, 2003).

As escolas públicas do Centro-Oeste na região urbana correspondem a 61,3% do total, com matrícula de 2.011.603, ou seja, 90% dos estudantes, cabendo a cerca de 39% das escolas de área rural 10% do número de matrículas. Do total de escolas, 2.281 (33%) dispõem de bibliotecas, estando 89% destas em escolas da área urbana, o que agrava ainda mais a oferta educativa na área rural, pela baixa quantidade desse dispositivo escolar – apenas 243.

Em Goiás: Goiânia e Anápolis

O estado de Goiás possui 246 municípios com área, segundo o IBGE, de 340.086,698km² e população de 5.004.197 habitantes.

O estado tem 10,9% de taxa de analfabetismo a partir de 15 anos ou mais de escolaridade (IBGE, 2003), ficando abaixo da taxa média nacional de 11,6%.

Quanto às escolas de ensino fundamental, o estado de Goiás conta com 3.213 escolas públicas, sendo que 2.116 estão localizadas em áreas urbanas. Goiânia possui 291 escolas públicas de ensino fundamental e apenas uma delas é rural. Já Anápolis conta com 99 escolas públicas para este nível de ensino, 94 delas localizadas em áreas urbanas.

Em relação à existência de bibliotecas nas escolas, Goiás conta com 1.065 bibliotecas escolares, apenas 76 em escolas rurais; Goiânia totaliza 220 escolas com bibliotecas, todas elas localizadas em áreas urbanas; e Anápolis conta com 45 escolas equipadas com biblioteca, sendo apenas uma delas rural (INEP/EDUDATA, 2003).

Goiânia

O Censo do IBGE, em 2005, estimou para Goiânia uma população de 1.201.006 habitantes em área de 739 km2. Os jovens de 15 a 24 anos no município (240.265 pessoas) representavam 22% da população total. Havia 44.064 pessoas sem instrução a partir de 10 anos e com menos de um ano de escolaridade, e a oferta de matrículas no ensino fundamental público alcançava 166.454 estudantes em 291 estabelecimentos de ensino. (INEP/EDUDATA, 2003).

Com uma rede municipal de 155 escolas, que se integram a um sistema de atendimento que inclui mais 135 escolas estaduais de ensino fundamental (INEP/EDUDATA, 2003), Goiânia tinha 75,8% das escolas públicas com bibliotecas, todas em área urbana. Dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em início de dezembro de 2005, informaram que a rede municipal de Goiânia era formada por 286 escolas, e que nestas, a denominada Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) era atendida em 96 escolas, de 1ª a 8ª séries.

Goiânia contava com treze bibliotecas abertas ao público, além das bibliotecas escolares da rede estadual e da rede municipal em funcionamento.

De 2001 a 2004, por meio do Programa Leia, Goiânia, foram implantadas 94 bibliotecas nas escolas municipais de ensino fundamental e 60 em Centros de Educação Infantil (CMEIs), e adquiridos 125.917 exemplares de livros para enriquecer os acervos, bem como equipamentos e mobiliários projetados especificamente para o Programa (Relatório de Gestão da Secretaria Municipal de Educação, 2001-2004). Além disso, foram adquiridos acervos e mobiliários para mais 48 escolas, visando a atender aquelas que tinham algum acervo, por mínimo que fosse o espaço físico, a fim de complementá-lo para atingir um total de três mil exemplares. Também as escolas da rede municipal e os CMEIs receberam, por assinatura, diariamente, dois exemplares dos jornais locais O Popular e Diário da Manhã. As bibliotecas foram mantidas na administração municipal que se seguiu a esse período, mas as assinaturas de jornais foram suspensas.

Anápolis

O município de Anápolis possui área de 918 km². A estimativa em 2005 para a população era de 313.412 habitantes, dos quais 18.749 pessoas sem instrução a partir de 10 anos e com menos de um ano de escolaridade. No ensino fundamental público oferecia 49.958 matrículas em 99 estabelecimentos de ensino. (INEP/EDUDATA, 2003).

Com uma rede municipal de 51 escolas que se integram a um sistema de atendimento que incluía 48 escolas estaduais de ensino fundamental (INEP/EDUDATA, 2003), Anápolis apresentava 45 escolas públicas com bibliotecas, sendo apenas uma em área rural, correspondendo a 45,45% do total. Segundo dados atualizados, fornecidos pela Subsecretaria Regional de Anápolis, vinculada à administração estadual, em 2005 a cidade contava com 87 escolas, sendo 12 destas conveniadas. Segundo a mesma fonte, também o número de bibliotecas da rede estadual alcançava 54.

Situação das Escolas e Revelações da Pesquisa

Em geral, a situação encontrada nas escolas em relação ao PNBE não diferiu muito entre escolas da rede municipal e da estadual.

O fenômeno da migração na cidade vinha gerando alguns problemas que se refletiam diretamente na escola. Alguns professores se queixaram de estudantes desinteressados pelos estudos, fato que, segundo eles, se devia às inúmeras promessas feitas pelos pais de, em um futuro, levarem-nos a viver com eles no exterior. Também havia casos de crianças e adolescentes vivendo em famílias muito numerosas, aos cuidados de avós que não davam conta de acompanhar a vida escolar de vários netos sob sua guarda, com a migração dos pais. Vários entrevistados fizeram referência a este fenômeno, e o associaram com problemas de aprendizagem, evasão escolar, repetência, freqüência flutuante na escola, entre outros.

Em praticamente todas as escolas visitadas observou-se um desconhecimento ou, no mínimo, grande dificuldade para identificar e localizar o acervo do PNBE.

No período de 2001 a 2004 foram mantidas parcerias com a Secretaria de Cultura, com a Universidade Federal de Goiás (UFG) e com o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), ligado ao Sistema S, objetivando a implantação e formação continuada de profissionais que atuariam nas bibliotecas, e dos professores e coordenadores da rede municipal de Goiânia, com vista a responder as necessidades de projetos locais com livro e leitura.

Professores e diretores, em maioria absoluta, informaram não terem participado de cursos de formação continuada relacionados com a leitura e a escrita, e apenas dois auxiliares participaram de projetos de formação continuada voltados à atuação na biblioteca, oferecidos pelo município de Goiânia.

O mesmo pôde-se dizer de Anápolis, cuja necessidade de formação continuada dos profissionais que atuavam com os estudantes, quer na biblioteca ou na sala de aula, saltava aos olhos do pesquisador.

Em relação à distribuição e utilização dos acervos, em Anápolis, a situação encontrada não diferiu de muitos outros municípios: acervos pouco utilizados; não entregues aos estudantes conforme orientações do Programa; pouco acompanhamento por parte da escola.

Mas na maioria das escolas avaliadas, o trabalho realizado tem conduzido à formação de professores e estudantes leitores. Aqueles professores que não executavam práticas de leitura vinham sendo mobilizados pelos companheiros a fazê-lo, ainda que em algumas escolas os professores se considerassem leitores interditados.

No município de Anápolis, professores e demais profissionais da escola foram unânimes em considerar que o acervo literário coletivo (na biblioteca ou nas salas de aula – Cantinhos de Leitura) vinha tendo maior uso e circulação, podendo ser levado para casa a título de empréstimo, diferindo da opinião de estudantes entrevistados, que apontaram vantagens nos livros entregues individualmente, que podiam ser levados para casa. Contudo, nos dois casos, ressaltou-se a importância do trabalho realizado pela escola: antes, durante e depois do acesso aos livros.

Os acervos do PNBE referentes ao Literatura em minha Casa (2001 e 2002) não foram distribuídos ou o foram parcialmente, em muitas escolas, tendo sido possível localizar estoques de livros ainda empacotados. Entre os entrevistados, muitos não sabiam informar sobre os critérios utilizados para a distribuição dos livros, embora vários deles fossem contrários à entrega de livros para estudantes, alegando que estes os vendiam ou trocavam, por não darem valor a objetos doados.

Chegaram mesmo a questionar o destino final dado pelos estudantes e seus familiares a estes livros, sem levar em consideração se foram lidos ou não, e se cumpriram ou não a sua função:

> *Eu acho mais interessante quando vem para biblioteca, porque o aluno, você entrega para o aluno e ele se desfaz do livro. Se ele fica lá, todos lêem. Todos podem dispor do livro. Então, o interessante é isso.*

A opinião de professores e diretores, criticando a política de distribuição de acervos feita pelo PNBE, coincidiu com a de um especialista conhecedor da rede estadual, que atuou no município de Anápolis como professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG), e depois esteve à frente de um projeto de formação de bibliotecas escolares, realizado em parceria pela Secretaria Municipal de Goiânia com a Universidade Federal de Goiás. Esse projeto – Leia Goiânia — funcionou durante a gestão municipal anterior a 2005, e respondeu pela implantação de bibliotecas escolares em 98 escolas da rede municipal. Na opinião do especialista, deveria haver contrapartida dos poderes públicos locais para que o projeto obtivesse o êxito desejado e fosse mais do que um simples programa de distribuição de livros.

Alguns professores e diretores admitiram que não entregaram os livros para os estudantes ou que fizeram uma distribuição parcial, guardando alguns exemplares para o acervo da própria escola.

> *Na outra escola que eu trabalhei, eu achei assim, que os livros ficaram um pouco abandonados. Eu era secretária geral, mas eu sempre fui pedagógica e eu achei. Aqui nessa escola tem um acervo bom, mas o que acontecia? Antes, essas coisas eram todas trancadas. Aí, quando eu peguei a direção, no primeiro planejamento, eu peguei uma mesa, coloquei todo o material didático que a escola tem, os livros e até o retroprojetor que o pessoal não sabia se podia usar. E eu acho que tudo aqui é para os alunos e para os professores. Então, a distribuição do livro está se dando do ano passado para cá.*

As respostas a algumas questões evidenciavam, ainda, a "sacralização" do livro e da própria biblioteca no espaço escolar. Isso talvez ajude a compreender, por exemplo, o porquê da resistência em entregar o livro para os estudantes, que na opinião de professores se apresentavam como descuidados, desinteressados, que rasgavam, sujavam e perdiam o valioso objeto.

Na maioria das escolas não havia bibliotecas. Em diversas, a biblioteca ou o local destinado à guarda de livros funcionava na sala de professores ou na secretaria da escola.

Em cinco escolas municipais visitadas em Goiânia, apenas uma não contava com biblioteca, e os auxiliares de biblioteca eram professores readaptados (situação que será apresentada adiante). Nas cinco escolas estaduais visitadas, três possuíam bibliotecas, mas em duas delas os auxiliares de biblioteca encontravam-se de licença, tendo um deles solicitado afastamento da escola, o que acarretou a manutenção de dois funcionários da secretaria como atendentes, sempre que solicitados. Em apenas uma escola a biblioteca estava funcionando normalmente, e o auxiliar era também professor em desvio de função; em uma escola conveniada havia um "depósito de livros" (conforme a definição dada pelo diretor); e na outra escola estadual, não havia biblioteca.

Entre os livros do acervo recebido pelas escolas durante o tempo do projeto Leia, Goiânia havia um livro — Como funciona a biblioteca escolar — que orientou a catalogação e a organização dos espaços.

Em Anápolis, percebeu-se que as escolas que possuíam bibliotecas e auxiliares de biblioteca com formação vinham conseguindo realizar um trabalho significativo junto aos estudantes. Todas as escolas foram unânimes em dizer que a existência de bibliotecas e um acervo rico, variado e de qualidade era fundamental para propiciar a formação de leitores e escritores.

A existência da biblioteca foi requerida pelos estudantes, que manifestaram sua opinião nos grupos focais. Os mais jovens, tanto de classes de EJA, quanto de ensino fundamental ou médio, reclamaram do fato de haver uma única biblioteca pública na cidade de Anápolis. Além da distância, que inviabilizava visitas mais freqüentes à biblioteca, denunciaram a qualidade do acervo existente, segundo eles "desatualizado" e "desinteressante". De fato, após visita à biblioteca pública, quando foi entrevistado o bibliotecário local, pôde-se perceber que a maioria dos livros era bastante antiga e alguns livros muito especializados.

A secretaria municipal disponibilizara para as escolas uma verba para a aquisição de livros. Quando perguntados sobre que livros foram adquiridos com esses recursos, a maioria dos entrevistados respondeu ter sido a enciclopédia Barsa, seguida de outros que disseram ter adquirido dicionários de língua estrangeira. Também em Goiás, surpreendeu aos pesquisadores a quantidade de livros didáticos empilhados nas bibliotecas escolares.

Foi encontrada, em praticamente todas as escolas visitadas, a figura do profissional em desvio de função como responsável pelas bibliotecas escolares. Tratava-se de professor ou técnico que, normalmente por motivos de saúde, encontrava-se afastado das atividades de sala de aula ou administrativas.

> *Se a biblioteca não está inserida no contexto pedagógico, obviamente quem é que ocupa o cargo de auxiliar de biblioteca? Nós temos aqui uma nomenclatura que em outros estados a gente vai ver de outra forma que é a de readaptado de função. O readaptado de função, invariavelmente, quando ele já não funcionou mais em lugar nenhum, ele vai para biblioteca. Então, efetivamente a biblioteca virou UTI de mão-de-obra que já não tem mais espaço de trabalho na escola. Então, você já enfrenta, por exemplo, aquele cidadão que não está agüentando ver criança pela frente, como é que pode ir para a biblioteca? Então, você tem o readaptado de função e você tem os técnicos administrativos que têm uma formação de nível de ensino fundamental e que estão lá na biblioteca.*

Sobre a necessidade de orientação de um profissional para a montagem e manutenção de biblioteca escolar, o projeto Leia, Goiânia produziu uma rica experiência que poderia ser utilizada como base em políticas públicas de leitura, o que não tem acontecido, pela descontinuidade político-administrativa de que padecem as ações públicas no país. A Coordenadora do Curso de Biblioteconomia da UFG explicou o projeto:

> *As ações foram: reestruturação física, formação do acervo, formação do corpo técnico-administrativo e docente para atuar. Enquanto nós tínhamos que preparar o espaço físico, licitar a compra do material, reformar a sala de aula, comprar os livros, a gente veio preparando as escolas para receber o acervo. O Projeto foi efetivamente construído junto com eles. Então, nós começamos a fazer os cursos de formação [...]. Nós fizemos formação para mais de 400 auxiliares de biblioteca da rede municipal até o final do ano passado, durante quatro anos [...]. Quando houve a seleção do PNBE em 2004, muitas escolas nos ligaram: a gente quer fazer a seleção desses livros, vocês podem fazer com a gente? De qualquer forma já passaram a não fazer a seleção aleatória [...].*

Entre os estudantes, encontraram-se leitores e entusiastas do PNBE, contrariando muitas vezes as informações sobre o interesse deles pela leitura, obtidas junto a professores, coordenadores e diretores de escolas. Muitos disseram gostar do acervo e pediam para ampliá-lo e renová-lo com maior freqüência.

Em Anápolis, a presença do acervo na escola favoreceu o trabalho de professores, instigando-os a atuar com o material. Porém, em algumas escolas, observou-se que esse trabalho ainda se restringia à ação de professores de Português e Literatura/Leitura Literária. A formação de leitores trata-se de prática que não se restringe à utilização de livros literários, mas de textos significativos, prazerosos, que atendam anseios de estudantes e professores quanto à curiosidade, a necessidade de obter informações, de aprofundar conhecimentos e de proporcionar prazer por meio da leitura.

Os leitores das escolas pesquisadas liam de tudo: jornais, revistas, livros literários, gibis, poesias etc. e gostariam que houvesse a continuidade do PNBE, possibilitando-lhes o acesso à riqueza cultural do país.

Quanto à visão dos professores sobre o aproveitamento dos livros distribuídos pelo Literatura em minha casa feito pelos estudantes, alguns identificavam que a valorização do acervo e a utilização dos livros diferiam entre as séries, ou de um segmento do ensino fundamental para o outro. Na fala de um diretor, evidenciava-se a convicção de que eram os estudantes de EJA os que mais valorizavam os livros recebidos. O que também pôde ser identificado na fala de um estudante desta modalidade de ensino.

> *Os meninos da EJA — os meninos que eu falo — se você vier aqui vai ver que os meninos de 19 e 20 anos são poucos – é 30, 40, 50 anos, eles adoram, porque já têm consciência. A 8ª, depende da professora. Quando a professora quer, acontece. Mas a 8ª série é difícil. É muito complicado leitura com eles, talvez pela falta de hábito mesmo.*
>
> *Eu gosto de ler também. Principalmente aqui na escola. Os professores nos ajudam muito assim nessa parte da leitura. Inclusive agora, quando chegaram esses livros, nós passamos a ler mais um pouco. Porque os livros... é muito pouco na escola, mas o que tem nós aproveita bem. Na leitura em nosso horário de aula, junto com os professores, eles incentivam bastante e por aí a gente vai criando o gosto pela leitura. Hoje a gente está lendo este livro aqui: "O ABC do lavrador". Eu mesmo peguei este livro que achei interessante, pra gente fazer em cima dele um trabalho de literatura, incentivado pelos professores. Isso eu acho muito importante. Muito bom. Assim os conhecimentos que a gente vai descobrindo dentro do livro.*

Quanto ao trabalho desenvolvido por professores e auxiliares de bibliotecas escolares no sentido de despertar o interesse pela leitura e formar estudantes leitores, professores, diretores e especialistas concordavam que os profissionais que atuavam nas bibliotecas escolares e os próprios professores não estavam preparados para lidar com este desafio. Por um lado, permanecia a idéia de que somente professores de Língua Portuguesa e Literatura deveriam trabalhar com os estudantes o "gosto pela literatura" — embora em muitas escolas houvesse a informação de que professores de Arte também vinham fazendo muitas atividades de incentivo à leitura. Por outro, identificou-se a idéia da biblioteca como "auto-aplicada", para a qual bastaria disponibilizar e dar acesso a livros, para que o estudante fizesse seu próprio caminho.

> *Olha, vou dar um exemplo, eu falei pra professora de História: "Olha, fulana, isso aqui é tudo pra você, pra você trabalhar com os alunos". Sabe o que ela me respondeu? "Deus me livre!". A gente tem que ser sincero...*

Os estudantes leitores entrevistados se ressentiam também pela existência de uma única biblioteca pública na cidade, o que lhes dificultava o acesso ou até o inviabilizava, no caso daqueles que moravam em bairros periféricos.

COLHEITA — A RIQUEZA DO CAMPO

Um trabalho de pesquisa impõe a necessidade de pensar os achados de forma organizada. E essa organização pode ser feita a partir dos próprios achados, que se destacam na leitura das notas, depoimentos, entrevistas, registros, ou seja, de todo o material recolhido no trabalho de campo e inicialmente sistematizado nos relatórios de campo.

No caso desta pesquisa, a organização dos achados foi feita em treze categorias, que possibilitam compreender, avaliativamente, a realidade das ações e das práticas pedagógicas na sua complexidade, no tocante ao uso e significações da biblioteca e de acervos literários distribuídos pelo PNBE.

As categorias destacadas foram as seguintes:

- leitura e condições sociais e culturais;
- concepções de leitura e escrita e de leitores;
- espaços de leitura nas escolas;
- as crianças e adolescentes que nos escapam: eles não gostam de ler?;
- atividades/práticas de leitura e currículo;
- leitura como fundamento do PPP da escola;
- professores não são leitores?;
- formação docente para trabalhar com os acervos;
- formação de gestores para o trabalho com a leitura;
- problematização de livros literários e didáticos;
- práticas e atos de leitura;
- publicidade de incentivo à leitura;
- políticas de leitura e descontinuidades – participação local nas escolhas dos acervos; autores regionais; relação mais próxima do MEC com as escolas; investigação da realidade antes da implantação de Programas;

Leitura e Condições Sociais e Culturais

Quase a totalidade de professores e diretores que fizeram parte dos grupos focais em todas as escolas visitadas associou o baixo rendimento escolar e, principalmente, as dificuldades de leitura, às precárias condições sociais e culturais em que vivem os estudantes. Essas condições, apontadas como causas da falta de contato com a leitura, somam-se à indicação de ausência de "motivação" para os estudos: a dificuldade dos pais para acompanharem as tarefas escolares solicitadas pelos professores devida à sua escassa formação — muitas vezes os estudantes têm pais analfabetos ou que apenas conseguiram completar as primeiras séries da escola fundamental; a falta de hábito de leitura das famílias; a baixa renda familiar que impede o estabelecimento de manter ambientes propícios para o estudo; e a falta de acesso a todo tipo de material impresso e de infra-estrutura básica, como mesas e estantes.

> *[...] em casa eles não lêem, eles não têm uma boa formação de leitura, em casa. Seja pelos mesmos motivos que a gente já discutiu aqui, a origem social, a maioria vive aqui, este é um bairro popular, só vivem trabalhadores, só vivem pessoas que não têm tantos livros em casa ou que não têm a formação de educar os filhos pra ler, com exceções, é óbvio. Então, em casa a gente percebe que eles não lêem, aliás, até as atividades que às vezes a gente passa na escola, eles não fazem em casa.*
>
> *[...] até mesmo bem infantis para a idade deles, mas isto demonstra ao meu ver como eles carecem de leitura desde tenra idade. Muitos são arrimos de família e ajudam os pais no que podem. Não têm condições financeiras para comprar livros, optando sempre pela alimentação. Logo, os pais não conseguem acompanhar o desenvolvimento de seus filhos na escola, inclusive na leitura dos livros e de outras que interessam.*

Em escolas de difícil acesso, alguns diretores consideraram que uma das causas do baixo rendimento é a enorme dificuldade de os estudantes chegarem à escola e assistirem às aulas, pelos altos custos dos meios de transporte público, quando estes existem, assim como as grandes distâncias que os estudantes devem percorrer a pé ou em bicicleta.

Em alguns depoimentos, observou-se uma visão preconceituosa e a tendência a responsabilizar as famílias e os próprios estudantes pelo fracasso escolar. Entrevistados afirmaram a falta de interesse e indiferença para a aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos, e displicência das famílias em assumir responsabilidades quanto aos estudos dos filhos, transferindo-as para a escola e para os professores. Na Bahia, por exemplo, diretores de várias escolas denunciaram que alguns pais de estudantes, "viciados em álcool e drogas", venderam os livros dos acervos distribuídos pelo Programa para "manter seus vícios ou aumentar a renda familiar" e que os estudantes de EJA só se inscrevem nas escolas para ganhar desconto nas passagens do transporte público.

Em Contagem, Minas Gerais, diretores de escolas em áreas industriais apontam a evasão como causa, e não como conseqüência, das dificuldades dos estudantes com a leitura e com a aprendizagem em geral. As famílias, por viverem em constante migração em busca de novos empregos, contribuem para que os estudantes abandonem os estudos ou mudem continuamente de escola, sem aprender.

> *Depoimentos de estudantes e pais colhidos no Espírito Santo são eloqüentes quanto às dificuldades referidas, mostrando, em alguns casos, a falta de acesso a materiais impressos, e em outros, a precariedade das condições de vida e também a falta de tempo para a leitura.*
> *A família mora em casa própria, com seis cômodos. Num dos espaços ficavam os livros que já possuíam e os que receberam do PNBE. Devido a problemas no telhado, uma forte chuva molhou todos os livros, perdendo-se quase todos. O pai não tem muito tempo para ler, porque trabalha desde muito cedo, durante todo o dia, e à noite está cansado. Gostaria de continuar os estudos, mas tem que trabalhar e à noite não agüenta.*

Contrariamente ao que os professores pensavam dos estudantes, várias falas deles e de familiares destacaram interesse e gosto pela leitura. Ao relatarem suas histórias de leitura, demonstravam que, embora em condições adversas, a leitura ocupava um lugar importante em suas vidas. Lembravam de situações de leitura cotidiana e, entre as leituras mais comuns, citaram jornais, livros do acervo do PNBE, a bíblia e revistas em quadrinhos:

> *A mãe é doméstica e gosta muito de ler, inclusive leu os livros do PNBE que ganhou dos filhos. Citou a história do "Lobisomem", os contos de Monteiro Lobato, os livros de poesia e de histórias de sua preferência. Gosta de ler o jornal A Tribuna, que às vezes pega emprestado com o guarda da escola.*
> *Alguns pais lêem mais o jornal, uma aluna declarou que a mãe é portadora do vírus HIV e por isso a mãe lê muito sobre o tema e passa para ela também ler.*

Uma causa de falta de acesso das comunidades aos livros apontada por estudantes, pais e representantes de um Conselho Escola-comunidade em Vila Velha foi o reconhecimento de que escolas e bibliotecas escolares não realizam trabalhos conjuntos com as comunidades, funcionando como espaços fechados.

É importante a biblioteca abrir para a comunidade, mas isso não ocorre devido à falta de pessoal especializado, inclusive não abre para o turno noturno devido ao mesmo problema. Devido a essa falta de estrutura não é permitido ao aluno nem à comunidade pegar livros emprestados.
A escola tem que ser tomada pela comunidade.

A ausência de bibliotecas acessíveis à comunidade nos espaços disponíveis da cidade não impede que os estudantes façam movimentos de busca em outros locais e bairros mais afastados. Até buscam a biblioteca pública, quando esta existe, mas denunciam a ausência de bibliotecas:

É importante abrir a escola para a comunidade e criar bibliotecas comunitárias, pois local até que tem, basta a prefeitura querer.
[...] já foram à biblioteca estadual localizada na Praia de Suá, na do projeto SACA perto do mirante, no bairro onde reside e em outra biblioteca de uma escola na Serra.
No bairro não tem biblioteca, seria importante que tivesse, pois, as crianças não ficariam na rua.

Concepções de Leitura e Escrita e de Leitores

Para apresentar as concepções de leitura e escrita e de leitores dos participantes da pesquisa, é preciso pensar sobre o que a pesquisadora Márcia Abreu (1999) chama a atenção na citação a seguir, pelas formas como a sociedade valoriza determinados tipos de leitura e de livros, desprestigiando muitos outros:

O autocentramento dos profissionais ligados ao livro faz com que desconheçamos as práticas, os objetos e os modos de ler distintos daqueles presentes nos meios eruditos. Faz também com que a leitura se revista de juízos de valor. Tomando-se como modelo de leitura e tomando os livros que lêem como modelos de livro, inferiorizam os demais leitores, tidos como ingênuos, despreparados ou, simplesmente, não-leitores. O prestígio social destes profissionais faz com que sua opinião seja tida como a única verdadeira, fazendo com que as pessoas sintam-se diminuídas por não lerem os livros certos, da maneira certa.

Na pesquisa, em relação às definições de leitura e escrita, não foram encontrados diferenciais significativos nos diversos grupos entrevistados. Pelos depoimentos, pôde-se perceber que a leitura é considerada como ferramenta para lidar com diferentes atividades requeridas no cotidiano, transformando os sujeitos em cidadãos:

A leitura abre as portas. Ler pra mim é ser cidadão. É ser gente. É poder olhar para o ponto de ônibus e entender qual a linha que passa ali.
Ler é ser cidadão nesse mundão. Pra eu me interagir com tudo. Tudo é leitura. Só isso!
Às vezes também quando você tem que assinar alguma coisa e a pessoa chega para você e fala: "— O que está escrito?" Aí inventa alguma coisa, e você acredita e acaba assinando alguma coisa que no futuro pode te prejudicar.
Quem não sabe, toda hora tem que pedir ajuda para ler ou escrever, às vezes fica difícil sair sozinha para fazer uma compra, ir ao banco ou ir em um lugar que não conhece.
A leitura leva a marca, também, de atividade prazerosa que permite conhecer outras realidades, mundos diferentes, enfim, "viajar":
Através da leitura, conhecemos outros mundos, outras realidades. A escola não forma leitores porque os próprios professores não gostam de ler. Não podemos despertar desejo nos outros se não achamos aquilo bom.

Ler é viajar, é viver, é tudo. Ler é maravilhoso, é dar a volta ao mundo sem sair do lugar, é muito bom.
Tem texto que eu gosto, principalmente quando ele é pequeno e ele é muito legal [...] tipo assim, é o que eu tô lendo como se tivesse acontecendo comigo.

Tanto para estudantes quanto para professores e diretores, a leitura está sempre relacionada à escrita e à fala. Assim, muitos afirmaram que a leitura serve para desenvolver a escrita e a fala correta:

Ler é fundamental. Só escreve bem quem lê muito.
É importante, porque você lendo você vai aprender a conversar, porque tem histórias que são conversas, então você chega num lugar [em] que você precisa conversar direito com a pessoa e você não vai saber conversar, até você conversar direito tem vírgula, então você tem que saber conversar.
O aluno que lê, a gente percebe logo, eles sabem conversar sobre qualquer assunto, se eles lêem, e é sempre o que eu digo pra eles, porque pra você fazer redação...

Embora a maioria dos estudantes afirme ter aprendido a ler e a escrever no entorno familiar, considera que essas habilidades são adquiridas na escola:

[...] uma pessoa que sabe ler e escrever é aquela pessoa que freqüenta a escola, que tem sabedoria, sabe fazer as coisas certamente. Aprendendo a ler e escrever as pessoas terão um futuro melhor, mais digno.

A leitura foi também considerada como uma arma para o progresso educacional, geralmente associada ao sucesso nas provas do vestibular:

A leitura é a nossa arma. É o caminho pra Física, pra Matemática, pra compreensão e interpretação de todas as matérias. A interpretação é fundamental nas provas dos principais vestibulares, sem interpretação você não faz nada, nem de Física, de Matemática, Química, nem de Geografia.
Eu já tinha gosto pela literatura. Então, na verdade, me ajudou bastante as leituras para a minha profissão. E como ajuda a gente no raciocínio, como me ajudou a passar no vestibular, nos concursos. O ato da leitura te ajuda na interpretação etc.

Todos consideraram a leitura como uma fonte importante de informação:

Os livros são a chave. Eles que detonaram os projetos... Se não tivermos o hábito de ler, nós vamos ficar totalmente desatualizados.
Aprender novas palavras, novos sentidos, se manter informado. Para arrumar emprego é preciso ter o ensino médio. Ajuda a entender o noticiário da televisão.

O domínio da leitura permite, para os entrevistados, se incorporar ao mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que garante a aquisição de prestígio social, a possibilidade de "ser alguém na vida":

Sempre a gente fala com eles a importância não só da leitura, mas de aprender só comportamento, porque isso vai ajudar muito a eles em tudo. Porque eles sabem que a gente mora aqui na nossa comunidade, uma comunidade que não tem trabalho, apenas trabalho de roça, que não está se encontrando mais, e nas fazendas onde se

ganhava por dia, não tem mais, quer dizer que eles vão aprender para um dia ser alguém na vida. Porque hoje em dia quem não sabe ler não trabalha em lugar nenhum.
[...] essas pessoas que sabem ler são sempre bem-tratadas, são chamadas de doutor, são como pessoas mais importantes. Uma pessoa que não tem chance de estudar, analfabeto normal, se sente irregular, excluído daquela sociedade.

A leitura tem, ainda, para os entrevistados, importante função na formação intelectual e pessoal dos sujeitos, assim como no desenvolvimento da inteligência:

A leitura, ela foi muito importante pra minha formação como pessoa, não só intelectual, também na minha formação moral, porque principalmente, assim, minha mãe, meu pai, pessoas sem instrução e também, assim, com muito preconceito, cidade pequena... então, era nos livros que eu aprendia muitos assuntos que não eram ventilados dentro de casa, eu aprendia nos livros.
Uma pessoa que sabe ler e escrever, [que] gosta de ler, é inteligente e estudiosa.

Ler, para professores e diretores, implica saber interpretar e compreender textos escritos:

É que sem a leitura não somos nada, [...] a leitura não deve ser uma questão de decodificar, o aluno, ele tem que mostrar o que entendeu, tem que mostrar o que aprendeu daquela história, e são os primeiros professores, os primeiros educadores que têm que estar atentos para que ler não seja apenas juntar as sílabas e sim instigar o aluno. No entanto, nós não temos o hábito realmente, é, e a questão financeira também, porque um livro é muito caro para a gente, e por que a gente às vezes não tem vontade de ler? Tem, mas a nossa questão financeira... Nossa! Não tem condições de a gente comprar! Então a gente lê muito pouco, não lê realmente o que deveria ser lido. Mas a leitura abre os nossos olhos, amplia os nossos horizontes e faz a gente abrir o do outro [...] Sem faltar a questão da intertextualidade, porque quantas vezes a gente lê um texto que intertextualiza com outro... Uma pessoa que sabe ler é uma pessoa transformada, preparada [...]. Eu diria ainda que a pessoa que sabe ler sabe ouvir.
[...] a pessoa que sabe ler e escrever é aquela pessoa que sabe dizer o que leu ao acabar a leitura, porque o bom leitor é aquele que lê e compreende, se ao final da leitura você não conseguiu compreender aquilo que você leu [...] Escrever é sentir, é algo que sai de dentro para fora [...] a leitura é cultura, conhecimento, informação.
Vários professores e diretores entendem a leitura em uma visão mais ampla, como leitura do mundo, conforme o sentido freireano:
Além de trazer o mundo, o desconhecido, muitas vezes, ela trabalha a nossa percepção também. Na medida em que se vai lendo mais livros, quanto mais você vai lendo, mais o seu cérebro parece que fica mais rápido. Você é capaz de fazer a leitura do mundo, das pessoas, dos lugares onde a gente está. É como se fosse uma pré-leitura do mundo, ele me leva a transportar o mundo real, a partir da ficção, e, às vezes, até mesmo de textos informativos. Permite que se amplie o universo.
Sem a leitura não se tem visão de mundo. Qualquer área que a pessoa queira, a leitura é fundamental, a Matemática, Ciências, qualquer uma, a leitura é fundamental... E inclusive que a gente aprende a escrever corretamente, a leitura é fundamental pra isso, às vezes a gente não conhece muito a gramática, mas a gente tem aquele hábito de leitura, a gente sabe pôr ponto, pôr vírgula, as palavras que são muito extensas. Escrever é um exercício. E quanto mais a gente escreve, a gente adquire esse hábito e vai aprendendo a escrever, é exercício mesmo [...] Para mim

[8] Referência à forma como Paulo Freire, importante educador brasileiro, falecido em 1997, concebia a idéia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

o aluno está totalmente alfabetizado quando ele lê, escreve e sabe o que lê, entende o que lê, então quando ele fecha esse ciclo, tem esse entendimento, aí que eu considero que o aluno está completamente alfabetizado.

Os professores, ao narrarem suas próprias histórias de vida e de leitura, contam que também eles tiveram dificuldades de ser leitores, de ter acesso aos livros, principalmente de literatura, principalmente aqueles filhos de pais pouco escolarizados, muitas vezes não-leitores e de classes populares empobrecidas. Valorizaram a formação recebida na universidade como incentivo e como possibilitadora da aquisição de práticas de leitura cotidianas.

De uma forma bem diferente do restante dos gestores entrevistados, um vice-diretor de uma escola de Camaçari concebe a leitura como construção e atribuição de sentidos por parte dos estudantes, mesmo quando ainda não sabem ler, no sentido tradicional:

Antes eles [os alunos] pegavam mais para olhar as figuras. Já hoje, você vê, até aqueles que não sabem ler, mas eles fazem a leitura deles. Pela figura ele lê, você encosta assim, ele está contando a história, que você acredita que ele está lendo. Ele constrói o texto dele. Que às vezes você olha, não tem nada do que ele está lendo ali, mas para ele o que está escrito é aquilo ali. Isso é estimulado e valorizado. Muito.

Todos os entrevistados, no entanto, atribuem importância significativa à leitura. Pais de estudantes participantes de grupos focais falam do esforço cotidiano que devem realizar para que seus filhos freqüentem a escola e aprendam a ler e a escrever, como tentativa de superação dos escassos conhecimentos por eles próprios adquiridos.

Um aspecto relevante refere-se à concepção de leitura como hábito, utilizada por professores, diretores, responsáveis por biblioteca, pais e estudantes, indistintamente. A concepção de que leitura é hábito empobrece e encobre a multiplicidade de atos praticados pelas pessoas, em eventos e situações cotidianas que realizam ou que valorizam, na vivência em sociedades centradas na cultura do escrito. É preciso, então, discutir a expressão para melhor compreendê-la, por ser tão recorrente em muitas falas reproduzidas neste livro. Rejeita-se a idéia de hábito quando se trata de leitura, porque se entende que existem práticas de leitura — estas sim uma ação humana consciente que não se restringe a automatismos, mas à deliberação do sujeito sobre seu tempo, sobre seu modo de viver. Leio, ou não leio? Quero ler, ou não quero ler?

Espera-se, portanto, que a ação educativa promovida nas escolas e em bibliotecas propicie práticas de leitura com os estudantes, para que estes possam produzir, com autonomia, atos de leitura em diferentes eventos sociais.

Espaços de Leitura nas Escolas

Os espaços de leitura nas escolas pesquisadas apresentaram-se muito variados. Dos espaços adaptados, pequenos, acanhados, mal iluminados, "depósitos de livros" amontoados, desorganizados, às bibliotecas generosas, construídas especificamente para sua função e finalidade, uma gama de modelos e de realidades foi encontrada. Salas de leitura acopladas a bibliotecas, em menor número, ou salas de leitura apenas, sem bibliotecas. E o que dizer dos armários — "armarioteca", no dizer de um diretor baiano — em substituição à biblioteca?

Uma característica tristemente representativa desses variados espaços e desenhos de ambientes de leitura esteve simbolizada pela chave — a síntese do inacessível, do inatingível —, que vedava inúmeros espaços e acessos: de salas de leitura, de bibliotecas, de armários, todos eles fechados, com portas escondendo o enigma atrás de muralhas intransponíveis ao acesso e fruição dos usuários — estudantes, professores, comunidade.

Por trás dessa atitude de excessivo zelo — fechar com chave — está a percepção equivocada de que professores e estudantes podem furtar os livros, por isso não ficam expostos, por isso não podem estar acessíveis. Essa razão coincide com a da sociedade brasileira, que pratica a lógica de que "todos são culpados, até prova em contrário". Ou seja, primeiro se desconfia dos usuários, e porque essa desconfiança existe, guarda-se a sete chaves aquilo que foi destinado a eles próprios, como se ao fazê-lo, uma ordem mais justa pudesse estar acima do direito.

Não apenas os gestores não compartilham da idéia de que o público é de todos, como se auto-atribuem o papel de autoridades que decidem quem pode, quem deve ou não deve ler. E nessa lógica, não são somente autoritários, antidemocráticos e responsáveis pela privatização da coisa pública, como também duvidam da ação educadora que deve ser exercida nas escolas.

Em algumas escolas, apesar das inúmeras dificuldades — de espaço físico, de recursos materiais e humanos —, alternativas foram sendo encontradas. Uma delas em uma escola de Camaçari, na Bahia, que contrasta com a lógica anteriormente exposta, e por não haver sala de leitura por falta de espaço físico, decide pela solução de expor os livros, sem medos e riscos desnecessários. No corredor central da escola foi improvisado um espaço de leitura, com estantes e algumas cadeiras. Os estudantes tinham livre acesso ao acervo, pequeno e composto basicamente pelos livros do Literatura em minha Casa e por livros didáticos. Ainda na tentativa de resolver o problema de espaço para abrigar a biblioteca, em cada sala havia também um Cantinho da Leitura com materiais adequados às turmas que os usavam. Do mesmo modo, com inventividade, compromisso coletivo e confiança nos profissionais da escola e nos estudantes, como não havia uma pessoa especificamente responsável pelo manuseio e organização dos livros do acervo da escola, o vice-diretor explicou como era feito o atendimento aos usuários:

> *[...] fica comigo e os professores. Todo mundo fica responsável, do vigilante à merendeira. Não tem essa separação: você é responsável por isso. O bom aqui dessa escola é isso, escola pequena, então todo mundo se integra. [...] Na sala, os professores têm controle do livro que cada aluno está lendo, porque depois são cobradas atividades em cima daquela leitura que foi feita.*

Esta escola dava conta de atenuar as condições precárias de trabalho existentes na maioria das escolas, especialmente nas estaduais, questão recorrente nas falas de professores e diretores: falta de professores designados especificamente para bibliotecas, de recursos materiais (laboratório de informática, de ciências, equipamentos tecnológicos) e de recursos financeiros para, por exemplo, ampliar acervos de bibliotecas. Situação que acabava se refletindo na atuação da própria biblioteca, na medida em que, muitas vezes, o seu responsável tinha que assumir turmas, exatamente pela falta de professores, ou ainda quando o seu espaço precisava ser transformado em sala de aula. Tudo isso gerava, também, uma rotatividade muito grande entre esses profissionais, sem contar a falta de formação para o desempenho da função.

Mesmo quando encontrados o profissional para a biblioteca em escolas de redes municipais e investimentos na formação de profissionais para a biblioteca, o que ainda permanecia pendente na maior parte dos estados e municípios era a possibilidade de haver concurso específico para bibliotecário escolar, considerando as competências necessárias para essa função.

A possibilidade dos concursos tem sido agravada pela realidade do pequeno número dos cursos de biblioteconomia pelo país, bem como pelos currículos desses cursos, freqüentemente distantes das exigências de dinamização da leitura requeridas por bibliotecas escolares. Por fim, as atrativas ofertas de estágio e emprego em grandes corporações, exigentes de profissionais com perfil mais de arquivistas e de documentalistas do que propriamente de bibliotecários, tem sido o argumento definitivo que afasta os graduados do espaço escolar.

No Espírito Santo, o diretor de uma escola sintetizou o significado da biblioteca da seguinte forma: "é um espaço muito importante na escola e saber ler e escrever é a preparação para a vida". Preocupava-se, no entanto, com o fato de que o excesso dos meios de comunicação, ao resumirem as informações (TV, Internet, folhetos etc.), "contribuíam para o desinteresse e a preguiça do estudante em ler".

Para profissionais da biblioteca, a função desse lugar é "dar suporte aos professores para o trabalho de sala de aula", embora alguns reconhecessem que o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola tinha "poucos exemplares com títulos para a juventude, poucos livros paradidáticos para se pesquisar e o número de volumes com o mesmo tema também é insuficiente". Declararam, ainda, que os livros eram caros e que os estudantes do ensino médio estavam excluídos do PNBE, e tinham de comprá-los, o que era muito difícil.

Para outros profissionais, como um representante do Conselho escola-comunidade, a biblioteca da escola era "maravilhosa, pena que os professores da escola não a freqüentam e isso é ruim, pois não procuram informações mais modernas, não se atualizam".

Para além do espaço físico da leitura, observou-se, também, em algumas redes municipais, o espaço político que livro, leitura e formação do leitor assumiam na educação. Em Canoas, Rio Grande do Sul, pôde-se ouvir declarações de que "a biblioteca é um espaço importante mesmo antes de a criança saber ler. A Hora do conto é relevante neste sentido". Um grupo de atendentes em biblioteca, entrevistado, disse que até mesmo "os alunos da educação infantil já têm acesso a uma política de leitura, pois longe ainda da 1ª. série têm acesso à fantasia literária. Eles visualizam o que um dia poderão ler". Foi marcante, ainda, nas falas desses profissionais, a revelação de seu compromisso com os livros: "Nós abraçamos esta causa: em Canoas há uma política de letramento".

Em Goiás, no município de Anápolis, o sentido da biblioteca escolar foi assim traduzido por um diretor, especialmente considerando a situação precária da vida de muitos estudantes:

> *Na minha opinião, ter uma biblioteca na escola é a mesma coisa que a alma significa para o corpo. Não existe como você trabalhar em todas as fases do ensino, se você não tem biblioteca para oferecer subsídio de pesquisa para esse aluno. Até mesmo o ambiente. Nós temos aqui situação de alunos nossos que moram numa família de dez pessoas em um cômodo. Como é que este aluno vai ter ambiente para leitura? Como que você vai dar um livro pra ele e falar que ele vai ler em casa?*

Um bibliotecário, professor universitário da UFG, cuja participação no programa de bibliotecas de Goiânia era marcante, explicou na entrevista o sentido atribuído pelos diretores à expressão "a biblioteca é a alma da escola" da fala do citado diretor:

> *O livro é sacralizado no Brasil. A biblioteca, por sua vez, também. Então, é como se você vivesse um processo por osmose: basta ter fisicamente aquela estrutura lá pra que ela se tornasse a "alma da escola" que é o relato da grande maioria dos diretores, dos gestores da escola. No entanto, quando você busca e faz uma pergunta básica: a biblioteca está situada no setor administrativo ou no setor pedagógico da escola? Imediatamente eles te dizem, no administrativo. Aí você percebe, como pode ser a alma da escola se ela não está inserida no processo pedagógico, se ela não está inserida na formulação do projeto político-pedagógico, dos planejamentos, dos programas dos professores? E se ela não é referência sequer para o professor, como vai ser para o aluno?*

E continuou, intensificando a crítica aos sentidos atribuídos à leitura, como simples políticas de distribuição de livros, "auto-aplicáveis":

> *[...] Porque, se você não tem o espaço constituído, este livro que chega à escola, ele está fadado ou a ficar trancado num armário ou a ter sido usado para fazer cortesia em situações políticas, o que é absolutamente passível de acontecer, ou vai para uma pseudo-biblioteca e ali ele é entulhado e pronto, foi cumprida a função dele.*

As Crianças e Adolescentes que nos escapam: eles não gostam de ler?

Muitas idéias concebidas sobre leitura, cujas concepções foram anteriormente apresentadas, e presentes nos discursos de professores e gestores, não alcançam crianças e adolescentes — eles nos "escapam". Afinal, crianças e adolescentes gostam ou não gostam de ler?

Há muitas idéias "prontas" que antecipam a compreensão que pode ser produzida em um processo de pesquisa, do que vivem e sentem crianças e adolescentes em relação ao livro e à leitura. Elas, assim, nos "escapam", porque não se sabe o que lêem, sempre que o olhar de quem as vê direciona-se para admitir um único tipo de leitura "que lhe faz bem", ou seja, que segue a "prescrição" socialmente adotada para que alguém possa ser considerado leitor.

Pelo que a pesquisa demonstrou, ouvindo crianças e adolescentes em grupos focais, nem essa "prescrição" é assumida nas práticas pedagógicas da escola, porque os didáticos, ou a uniformidade dos textos, tratados como pré-textos, é que têm mais valor, ainda que o discurso da leitura e da importância da leitura literária seja bastante visível.

Algumas práticas pareciam tão ricas, por momentos, e em outros a impressão era acompanhada de muitas dúvidas. Por que muitas crianças, especialmente aquelas que iniciavam a 5ª série, pareciam escapar, quando se dizia que já não se interessavam pelos livros de literatura e buscavam outras práticas para viver a infância? Idealizava-se uma infância e por isso não se admitia que as crianças fugissem do controle escolar? Seria esta a causa do incômodo, quanto às possibilidades de acesso às novas tecnologias contemporâneas que as desviariam do rumo da leitura?

Dornelles (2005), ao problematizar a visão inventada da infância na modernidade, ou seja, a de que toda criança é universal, única, pura e ingênua, revela outra idéia de criança, capaz de "se virar" sem o adulto. Por isso, elas escapam, tanto crianças que vivem em bueiros, nas ruas – chamadas pela autora de ninjas — quanto aquelas conectadas com o mundo digital — chamadas de *cyber*.

Entretanto, se não se podem desconsiderar essas outras possibilidades de leitura, Garcez (2000), ao recomendar cuidado no uso da linguagem escrita, como com qualquer outra, lembra que ela tanto pode ser usada para desvelar quanto para velar, tanto para mediar quanto para enganar, podendo ser, ainda, uma linguagem desgastada e esvaziada de sentido. Justifica, assim, a necessidade de que a oferta de leituras se valha de um discurso alegórico, narrativo, lúdico, metafórico, por ser este uma forma de conhecimento que escapa à ciência e reinaugura o sentido da linguagem pela palavra do poeta.

Mas a concepção de que os estudantes não gostam de ler permeia o discurso de diretores no Espírito Santo, associando o desinteresse à falta de condições socioeconômicas:

> *Eles não gostam de ler. Os alunos da escola hoje provêm de quatro comunidades: do Morro do Jaburu, de São José, Santa Helena e de Jesus de Nazaré. Há crianças que nem cama têm em casa, não têm banheiros...*

O mesmo discurso surgiu em Sergipe, e o depoimento de diretores e professores indicava que os estudantes não gostavam de ler, motivo pelo qual se fazia necessária a implementação de diversos tipos de atividades para incentivar a leitura: "Nós temos que bolar coisas totalmente diferentes, que é pra ter esse incentivo a mais, porque eles não gostam de ler".

Em Minas Gerais, um diretor disse que havia estudantes que gostavam de ler, mas eram poucos, e que a maioria lia mais em função de atividades de pesquisa, principalmente na área de humanas, do que por ter o hábito de leitura. Bibliotecários concordaram com essa observação, mas acrescentaram que o gênero literário preferido pelos estudantes era a poesia.

Ao mesmo tempo, em outras escolas, diretores disseram, contrapondo-se aos discursos anteriores: "Os alunos gostam de ler. Quando a gente tem as apresentações de trabalhos aqui, eles saem com coisas que a gente nem pensava, como no projeto sobre o tabaco, por exemplo".

O mesmo se ouviu em outros estados, apontando, inclusive, que os estudantes gostavam de ler todo tipo de material.

> *Os alunos, eles gostam tanto que eles pedem, quando vêem os colegas com outros livros, eles pedem para levar. Eles dizem: "Professora, eu poderia levar esse hoje também?" E aí existe um controle dessa entrega de livro porque a gente tem uma preocupação com a permanência desses livros, que também podem ser úteis para outras crianças e para outros estudantes. Assim eles levam, eles trazem as leituras prontas, eles compartilham.*

Mas também se escutaram depoimentos cujas expectativas de leitura talvez se incluam na idéia de estudantes que escapam, alegando que estes somente gostavam de ler o que era interessante para eles, como por exemplo:

> *[...] uma aluna leu Sem antes de ir para a cama [...] em uma tarde. Agora dê Ateneu pra ela ler... Eles levam para casa e decoram revistinhas de horóscopos, aquelas revistinhas de TIM, de fofocas, de atriz, de ator, eles lêem as crônicas de Luís Fernando [Veríssimo], eles gostam de ler sobre revista de orientação sexual, alguma coisa que fala de alguma coisa que eles têm interesse.*

Bibliotecários também apresentaram suas contribuições sobre como os estudantes se relacionavam com os livros. Alguns informaram que os estudantes consultavam materiais variados sobre assuntos que são abordados em sala. Outros, como no Espírito Santo, disseram que a maior procura por livros era feita por estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental que preferiam mais os livros de literatura infantil, e que os estudantes das séries finais, em maioria, procuravam a biblioteca para fazer pesquisas ligadas a trabalhos escolares, e que poucos buscavam livros de aventuras, contos ou romances.

Em Minas Gerais, ouviu-se um bibliotecário afirmar que os estudantes procuravam romances, histórias de aventura e terror e que os estudantes mais novos, da 5ª e 6ª séries, buscavam mais os livros de Monteiro Lobato, e os de outras séries, livros mais complexos. "Os alunos realmente pegam livros na biblioteca, eu mesma tive que aguardar um bom tempo pela professora, pois a todo momento chegavam alunos para pegar, entregar ou renovar livros". Disse, no entanto, que havia alguns estudantes resistentes à leitura, mas que na escola já se criara hábito de leitura, que independia da cobrança dos professores. Contou, ainda, que muitos estudantes levavam livros para ler no final de semana, e o diretor de uma escola associou o fato de os estudantes lerem muito à presença de um bom bibliotecário, que incentivava muito a leitura, assim como à exigência de

professores de Português que organizavam debates e teatro — esta última atividade quase mensalmente.

De modo geral, os bibliotecários consideraram que os estudantes que mais freqüentavam a biblioteca eram aqueles incentivados pela família e pelos professores. Relataram que incentivavam a leitura dos estudantes divulgando uma listagem dos que mais liam na escola. Desse modo, os demais ficavam curiosos e mobilizados na disputa por saber quem leu mais.

Diretor e bibliotecários, em algumas escolas, consideraram seus estudantes "bons leitores", e destacaram alguns que tinham lido, durante 2005, 47 livros. A informação foi comprovada em fichas de empréstimo dos estudantes: um número significativo tinha registrado, em média, dez livros lidos no ano.

Mas alguns problemas foram percebidos, como, por exemplo, na prática de um responsável pela biblioteca, com pós-graduação em ensino religioso, que incentivava a leitura, a estudantes de ensino médio, de livros de evangelização que constavam do acervo, livros antigos, segundo ele, "mas como Deus não muda...". Recomendava esses livros aos estudantes — muitos que trabalhavam e gostavam de aproveitar o tempo com leitura — em substituição aos que gostavam de ler Paulo Coelho, Agatha Christie, pois os considerava "cultura inútil".

Diretores baianos afirmaram que os estudantes gostavam de ler, e que depois da distribuição dos kits do PNBE, ficaram ainda mais interessados em literatura, com muitas requisições por mais títulos, o que nem sempre era possível, a não ser por doações de outros programas particulares ou oficiais que chegavam à escola.

Estudantes reunidos em grupos focais (em Vitória e Vila Velha), com exceção de poucos, afirmaram que gostavam de ler, especificaram o que gostavam, mas alguns também apontavam as dificuldades no acesso aos livros.

> *Eu adoro ler, gosto mesmo. Mas o que leio é livro emprestado ou, quando posso, apanho em uma biblioteca perto de onde moro. Li todos os livros que ganhei na escola, mas aqui realmente, que já foi uma boa escola, é difícil este acesso a todos nós. Isso é verdade mesmo. Também não tem ninguém para nos ajudar a procurar os livros que precisamos e nos ensinar como pesquisar. Acho que deveríamos ter alguém, sei lá, pode ser um professor mesmo, um de literatura para nos ensinar mais, pois vamos ter que fazer o vestibular e não sabemos nada de literatura.*
>
> *Gosto de ler quando tem gravuras; quando tem aventura, ação, magia, livros do Harry Potter [o aluno descreveu um livro que conta a história de bruxa no céu; gosta de livros de mitologia grega; gosta de romance], Romeu e Julieta, eu adoro! Nas horas vagas sempre leio.*
>
> *[...] é sempre bom ter um livro por perto.*
>
> *Eu gosto de ler, dependendo do livro, é [...]. Tem livros que são mais pra informar, mas tem outros que falam de histórias assim [...]. Eu acho que a gente viaja se a gente entrar de cara mesmo no livro e aprender, gostar de ler, eu acho que a gente faz uma viagem assim.*

Em Anápolis, estudantes leitores disseram que o que lhes importava fundamentalmente era que houvesse mais e mais livros na escola. Essa afirmação deve ser contextualizada, já que os grupos focais nem sempre foram constituídos aleatoriamente, mas por indicação da direção ou coordenação da escola que, provavelmente, pode ter recomendado os leitores mais aplicados e assíduos. De todo modo, foi interessante perceber como estes estudantes desconstruíram alguns preconceitos imputados por professores, como: "eles são todos iguais", "são desinteressados", "não gostam de ler" ou,

[9] A partir de 2007, um acervo foi destinado pelo MEC para bibliotecas do ensino médio, assim como o Programa Nacional do Livro Didático integrou este nível de ensino ao conjunto de estudantes contemplados com o livro didático.

ainda, como ouvido em um grupo focal de professores: “quanto menor o poder aquisitivo, menos eles gostam de ler”.

> *Eu leio bastante também, mas os livros da escola que estão tendo, é a sobra do ano passado. Por isso, esses livros que tem aí eu já li quase todos. Não tá tendo condição de pegar na escola.*
> *Assim, eu acho que eles deveriam renovar o acervo uma vez por ano, no mínimo. E ter mais livros, porque tem muito poucos livros. Tem muita gente que gosta de ler e já deve ter lido quase todos esses livros aqui. E depois vai ler o quê? Igual tem uma prateleira de livros aqui que eu nem chego perto porque eu já li os livros quase todos.*

Alguns estudantes que vivem em situação de extrema pobreza chegaram mesmo a se interessar pela leitura como forma de fugir dos problemas de seu dia-a-dia, marcado pela desestruturação familiar, violência doméstica ou ainda falta de perspectivas que têm atingido, na sociedade presente, os mais pobres e, principalmente, os jovens.

> *Eu leio porque gosto de ficar, sei lá, meditando. É como se eu me isolasse assim. É uma forma de você não ficar sobrecarregado com os problemas que você tem que resolver. Com brigas que você tem em casa.*
> *Eu também acho isso. O livro é uma espécie de alívio para os seus problemas. Porque você vai ler, você se isola.*

Alguns estudantes reconheciam que seu gosto pela leitura não fora desenvolvido na escola, mas em casa.

> *Eu gosto de ler, mas isso já vem de influência da minha mãe, porque desde pequena eu sou acostumada. Ela lia para mim, desde pequena. Aí eu peguei essa mania. Aí eu leio de tudo. Não tem uma categoria. Eu gosto de todos.*

Sobre gênero literário parece haver, entre os mais jovens, visível preferência pelos romances policiais que, na fala deles, se traduz pelo suspense, o que estimula mais e mais a leitura. Mas, quando perguntados sobre que tipo de leitura era feita pelos seus familiares em casa, a bíblia e livros religiosos ganhavam em disparada. O mesmo se pôde notar entre estudantes mais maduros de classes de EJA, que citaram a bíblia e livros de auto-ajuda como gênero predileto:

> *Eu gosto muito de ler a palavra de Deus. E livros religiosos. [...] Eu trabalho na igreja, sou catequista e trabalho na pregação da palavra de Deus, então eu vi a necessidade, porque a gente não trabalha só com pessoas do nível da gente, tem médico, tem enfermeira, tem gente de todo nível. Eu me apegava ao Espírito Santo e confiava nele, mas eu disse: gente, eu preciso aprender mais, falar mais bem, aprender a ler e a escrever bem. Isso para mim é muito importante.*
> *Eu tomei gosto pela leitura. A leitura abre a mente da gente e a gente atravessa os universos, começa a sonhar. Entra numa história. É muito bom. Atualmente eu estou lendo um livro chamado Nunca desista dos seus sonhos. Então eu tomei gosto pela leitura. A leitura faz a vida do ser humano, para crescer em muitas áreas.*

Para os estudantes da modalidade educação de jovens e adultos, a leitura pareceu ter um significado especial, o que, possivelmente, se ligava à idéia de recuperar o tempo

perdido, com a reconquista da auto-estima pela leitura e a escrita e a aquisição de segurança, nunca antes experimentada.

> *Uma pessoa que lê e escreve, eu vejo assim, uma pessoa mais desenvolvida, mais educada, mais segura do que ela vai fazer, tem certeza do que quer, não tem medo de enfrentar dificuldade nenhuma da vida. Então eu acho assim, da importância da gente ler e escrever é pra ser uma pessoa mais educada, intelectual, na sociedade. Porque depende muito, assim, você vê... uma pessoa assim que já tem o 2º grau, já tem o conhecimento, é informado e uma analfabeta, tamanha diferença [...]. Por isso nós estamos nessa luta, tentando se reeducar, porque traz muita educação, traz gentileza, dentro da leitura.*

Entre estudantes mais jovens que freqüentavam a modalidade educação de jovens e adultos, tal como visto em outras pesquisas, a demanda pela qualificação profissional, que lhes permitisse competir — se não em pé de igualdade, pelo menos em melhores condições — no mercado de trabalho, exigia a leitura experiente.

O aprendizado e o desenvolvimento cognitivo apareceram como sendo os principais motivos que levavam estudantes a ler — sabiam que era importante ler porque ajudava no conhecimento, ajudava a saber mais: "A leitura em si encanta, gosto de ler sobre povos e culturas, é importante ler, é importante saber mais". Explicitaram que lêem para se preparar para o futuro, para "fazer pesquisas, para prova, para saber mais e ter mais conhecimentos". Disseram que a prática da leitura ajudava muito, porque "você fica mais atualizado, não gagueja na hora de ler, conhece as palavras e novos assuntos também, faz você ter contato com outras linguagens". Mas também atribuíam outras funções para a leitura como: "eu leio para viajar", "eu leio para me distrair".

Alguns evidenciaram a preferência por textos curtos, pequenos, sem que se conseguisse precisar exatamente a que se referiam, embora esta observação estivesse geralmente relacionada a práticas escolares, ou talvez revelando pouca experiência com a leitura, ainda:

> *Tem texto que eu gosto, principalmente quando ele é pequeno e ele é muito legal. [...] tipo assim... é que eu tô lendo como se tivesse acontecendo comigo.*
> *Eu não gosto de ler os textos muito grandes que a professora passa, porque demora muito e até ela terminar de escrever tudo no quadro não dá nem tempo da gente ler direito.*

Alguns estudantes atribuíam a necessidade de uma biblioteca para apoio futuro, superando as dificuldades da escola, pois tinham como objetivo o exame vestibular. Sabiam também do caráter seletivo deste tipo de exame e se preocupavam com a formação insuficiente para o concurso, pela falta de formação como leitores, por faltar orientação de pessoas especializadas que pudessem apoiá-los nos planejamentos de aprendizagem.

Uns estudantes diziam que leram todos os livros que receberam do PNBE, inclusive os dos irmãos, e que emprestaram para os primos e, outros, que leram somente alguns exemplares.

Perguntados sobre como melhorar o trabalho com a leitura, os estudantes sugeriram trabalhar textos mais atualizados. "Os professores podiam levar uns textos mais legais, que interessasse mais o aluno. Eu acho que fazer brincadeira com leitura poderia interessar mais os alunos". Um exemplo trazido por um dos estudantes foi o da "leitura de Dom Quixote, que eu li uma vez, falando sobre aventura, [...] dá para usar não apenas na disciplina de Português, mas nas outras também". Um outro exemplo foi o da coleção Salve-se quem puder. É uma leitura que:

[...] ajuda você a prestar mais atenção nas coisas. Nesta coleção, você tem o livro e tem o desenho, no desenho você tem que procurar alguma coisa, tem que prestar mais atenção no desenho, por exemplo, no desenho tipo biblioteca, que tem um negócio no canto, um monte de negócios espalhados, você tem que achar este negócio que está escondido, dá para prestar mais atenção!
Gosto de ler por ser divertido! A história em quadrinhos, por exemplo, Small killer tem cada coisa engraçada! Você se diverte e ao mesmo tempo você passa o tempo aprendendo mais coisa, influenciando na leitura também, né?

Gostavam de ler poesias (a maioria) porque eram "feitas de um modo diferente pelos poetas". Havia quem gostasse também de fazer poesia:

Na poesia tem coisas que vão além da nossa imaginação, aí quando a gente fala aquela poesia a gente pensa, só que a gente pensa fora de si, e você pensa assim, como se estivesse na história. Fora de si mesmo, entende? Da realidade! Porque tem as palavras muito bonitas, a poesia mexe muito com o sentimento.

Havia também, no grupo, estudantes que não gostavam de ler poesia, "porque é muito difícil, complicado". Por isso, diziam, preferiam livros de história, aventura, ação e romance e materiais com lendas regionais. Comédia, terror e aventura também foram indicados, e um estudante declarou que gostava de clássicos e que já lera, entre outros, A Divina Comédia, Hamlet e Sonhos de uma noite de verão, esse o que mais gostou. Capitães da Areia de Jorge Amado, O estudante, Confissões de estudante e O Código da Vinci também foram citados. Gostavam de livros de história e de geografia, mencionavam a importância do livro didático para as tarefas de sala de aula, e só faziam leituras indicadas pelo professor para pesquisas, ou seja, para tarefas escolares. Disseram gostar de ler livros de autores "misturados", de jornal, livros sobre o corpo humano, temas de sexualidade, revistas em geral, temas sobre o universo. Outros temas preferidos: fofocas, resumos de novelas, setor policial, horóscopo, páginas de informática, mas não gostavam de ler sobre política. Também liam e gostavam de revistas em quadrinhos, folhetos sobre doenças, livros de ufologia, poesias (também "poesias melosas", como se referiram), livros de suspense, livros que tratam da realidade e de problemas da juventude. Disseram ainda que gostavam de ler tanto na biblioteca como em casa.

Muitos concordavam que a biblioteca tinha poucos livros de interesse deles e que faltavam livros de ficção ("Sete Léguas Submarinas, é maneiro!"), e temas que atendessem à juventude. Pensavam que os estudantes deveriam ser perguntados sobre o que gostariam de ler e que os professores deveriam se "reciclar" para ensinar melhor.

Entre os que gostavam e os que não gostavam de ler, havia os que "gostavam de ler pouco": gibis, ou livros encontrados por eles como, por exemplo, O Casamento de Tony Brandão e a Ovelha Blue Jeans. Mesmo estes que liam pouco consideravam que a leitura ajudava muito. "Nos livros podiam conhecer coisas, lugares, que não poderiam saber de outra forma".

Os que disseram não gostar de ler raramente faziam empréstimos de livros na biblioteca. Avaliavam os temas e as leituras propostas pelos professores como leituras muito infantis para os interesses da turma. Nesse grupo, alguns diziam que não gostavam de ler, e que na própria casa ninguém gostava.

No geral, os estudantes disseram que liam para fazer trabalhos escolares, provas, para ter mais conhecimento, para formar opinião própria, ou quando não tinham nada para fazer. Disseram que a leitura "relaxa bastante as pessoas estressadas e incentiva para a vida". Mas alguns relataram que gostavam de ler "sem ser obrigação, quando o professor não manda". Preferiam escolher eles próprios os livros e, apesar de gostarem de ler, "enrolavam quando era para o trabalho escolar". Apontavam, como negativo, leituras e assuntos muito distantes de seus interesses e, como positivo, as leituras mais relacionadas com o "universo dos jovens".

Eu gosto de ler, mas eu não gosto de ler coisas de bíblia, eu acho isso chato. Eu gosto de ler coisas que me interessam. Às vezes que eu estou prestando atenção onde fica aquilo (Geografia). Quando eu penso em história, penso na Grécia, a primeira coisa que me vem na cabeça são os deuses, deus da lua, da morte, do sol.

Pensavam alguns que as pessoas não valorizavam muito os livros, pois muitos estudantes os receberam e os jogaram fora e, por isso, estes deveriam ficar na biblioteca. Outros entendiam que se devia doá-los a todos, pois incentivavam a leitura, porque não havia preocupação em devolvê-los para a biblioteca. Mas concordavam que só se deveria receber os livros sabendo-se o porquê e para quê, e que, para isso, deveria haver um tempo de trabalho até se fazer a distribuição dos livros.

A distribuição dos livros, segundo eles, passou a ser um incentivo a mais para a pessoa ler. "Tem muita gente que não teve esta oportunidade que estamos tendo de aprender a ler, e a gente tem esta oportunidade, isto ajuda muita gente!" Alguns têm, inclusive, procurado incentivar os colegas a lerem. Um deles contou que um dia...

[...] eu cheguei lá na sala com um livro de aventura e ao mesmo tempo comédia. O nome era Capitão Cueca. Aí eles ficaram zombando: "Ah! Você lê Capitão Cueca esta historinha besta?" Aí eu ficava pensando! É, mas eu leio, eu acho legal! Se eles não acham, não podem dar opinião errada. Eles deviam estar fazendo o mesmo.

Atividades / Práticas de Leitura e Currículo

As atividades e práticas de leitura desenvolvidas nas escolas eram principalmente levadas a cabo pelos professores de Português, segundo os depoimentos dos entrevistados. Diretores e professores de outras disciplinas reconheciam dificuldades para introduzir a leitura no desenvolvimento das aulas, assim como apontavam a ausência de material específico para realizar um trabalho com a leitura a partir do conteúdo das disciplinas. Segundo depoimentos de gestores e responsáveis pelas bibliotecas, o trabalho com a leitura era realizado de uma forma mais sistemática, planejada e organizada pelos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, especialmente por meio da metodologia de projetos.

Com o Português a gente tem que trabalhar com histórias em quadrinho, tem que trabalhar crônicas, tem que trabalhar jornal, tem que trabalhar texto de revista, aí já é uma prática normal em Português, tem que trabalhar tudo isso, todo o tipo de texto, tem que trabalhar narração, tem que trabalhar descrição, tudo direitinho, aí não tem problema nenhum, porque é bom, é rico, a gente tem revista, tem jornal, tem várias notícias interessantes, tenho vários textos interessantes, o Luís Fernando [Veríssimo] faz cada crônica ótima, eles se interessam por isso, dão risadas, aí pra Português é bom, Música também, tranqüilo, Redação também, agora para as outras disciplinas eu não sei, Português é tranqüilo. Como é que Matemática trabalha texto? Que texto? E Educação Física? Que textos?
É, pra Educação Física não existe texto, se vocês quiserem procurar aqui não vão ver, não existe, as coisas assim a gente adivinha, pega revistas, informações, dados, discute com eles, no caso eu copio e eles fazem um resumo. Na área de ciências, eu tiro textos relacionados à questão ecológica, como por exemplo: é... eu trago um texto falando sobre o dia-a-dia do mandarim, então eu expliquei o que é habitat, o que é nicho ecológico, e coloquei em prática os conhecimentos teóricos, é... desse texto.
Bom, a minha área que é Matemática, todo mundo acha que só porque é exata não precisa ler... Vamos lá, explicando a matéria eles me perguntam de onde surgiu isso, quem foi o cara que fez isso. Então eu procuro trazer leituras pra eles lerem quem foi, porque que surgiu, quando surgiu, como é que foi feito isso e procuro trabalhar esse ponto com eles, a partir da leitura com eles. Trazendo livros de História da

Matemática, inclusive nós temos a feira de cultura e o meu tema na feira de cultura é "História da Matemática", tem uma turma que vai falar sobre os grandes pensadores de Matemática, e as mulheres também na Matemática.
Eu também sou professora de Matemática, então eu trabalho leitura com eles, mais leitura do livro texto mesmo de Matemática, ou peço pra cada um ler individualmente ou para ler algumas questões ou o próprio conteúdo do livro da escola. Não tem livros paradidáticos na área de Matemática, são livros que não tem verbas para comprar livro, não foram destinadas a livros paradidáticos, só livros de literatura.

A maior parte dos depoimentos recolhidos, principalmente de professores e responsáveis por bibliotecas, assegurava que os acervos do PNBE contribuíram satisfatoriamente para incentivar a leitura nas escolas, modificando as práticas de leitura dos estudantes e a concepção de leitura de alguns professores. Segundo eles, passaram de uma atitude avaliativa, de controle e cobrança por meio de provas e questionários, para um trabalho centrado no prazer da leitura, na leitura coletiva e na contextualização e aprofundamento do conteúdo trabalhado.

Os professores pedem para os alunos uma atividade de produção textual com os livros da coleção Literatura em minha casa [...] A partir da implementação dos acervos do Programa, os alunos mudaram principalmente no comportamento em sala de aula. São criativos, perguntadores, críticos da sua realidade. Há um incentivo por parte de cada aluno, ajudando aquele que tem dificuldade de leitura.

Mas a realização de pesquisas encomendadas pelos professores sobre temas curriculares específicos foi a atividade mais desenvolvida utilizando os acervos, como dito por professores, diretores e responsáveis por bibliotecas. O livro didático foi destacado, ainda, como o mais utilizado pelos professores em sala de aula, e as obras literárias serviam para complementar as atividades realizadas a partir desses didáticos:

[...] quando o aluno vem fazer pesquisa, ela é encomendada pelo professor. O professor é que planeja, e passa para pesquisa e os alunos fazem a pesquisa, depois eles vão apresentar o que pesquisaram.
Nas atividades desenvolvidas na sala de leitura da escola: Eu mando eles fazerem a consulta, com algum assunto que eu pego.
[...] o professor utiliza o livro didático, o livro didático dos alunos, tem uns que fazem aquela leitura silenciosa [...], depois o aluno lê em voz alta pra o professor ver pontuação, entendeu, articulação das palavras etc. Isso ele faz e a interpretação do texto que ele está lendo [...]. Para complementar as atividades... Agora, paralelo a isso tem um trabalho que eu faço de emprestar o livro paradidático.

Foi possível constatar, ainda a partir dos depoimentos, que prevalecia um tipo de trabalho funcional com a leitura. Propostas relatadas por muitos entrevistados denotavam atividades que privilegiavam a memorização de sentenças, reprodução de frases com a mesma estrutura sintática, ampliação de vocabulário, compreensão de textos, reconhecimento e reprodução de gêneros literários.

Aqui a gente procura trabalhar a tipologia textual no geral, é como a professora falou, o interessante é quando estamos lendo um texto informativo, um texto literário, científico, que eles saibam discernir o tipo de texto. Então, a gente sempre procura trabalhar textos relacionados com a realidade dos alunos, porque é interessante trabalhar dessa forma. A gente costuma utilizar o livro da escola.
O trabalho que eu mais faço é o seguinte. Uma vez por semana eles vêm à biblioteca e

trocam livros e eles têm um roteiro de leitura com dez questões. Essas questões são gêneros diferenciados que eles vão criar com base no livro. É bilhete, é carta, é um outro capitulo incluído na história, no lugar de determinado personagem. Proponho que eles se coloquem no lugar do personagem. Trabalho história em quadrinhos, dramatização. Diálogo né, um discurso direito. Resenha, uma crítica. Isso tudo eu trabalho, então durante um bimestre eles lêem, na média, oito livros. Trabalho gêneros diferenciados nesses oito livros. Eles adoram fazer isso. E o provão, aqui nós temos um provão bimestral, e eles lêem um livro e eu tiro questões para a prova desse livro que eles lêem.

Nos textos do livro, a maioria tem, aí eu faço uma leitura silenciosa para eles perceberem os termos complicados, vou, pergunto se tem alguma palavra que não entendeu, a gente vai trabalhando o sentido daquela palavra, peço que construam frases, da frase, peço que juntem, formem um parágrafo pra ver se eles conseguem entender e tirar uma criticidade da coisa, porque quando junta parece que dá um nó e eles não sabem explicar direito, é muito complicado, sabe, mas leva, e quando não tem livros, produz texto xerocado, duas pessoas usam, três usam a mesma, a gente não tem dinheiro pra tirar pra muita gente.

Ela (a professora) lê os Mosqueteiros, até macaco falando, até agora mesmo ela passou um trabalho pra gente fazer, pra gente no primeiro semestre. No segundo semestre ela passou um livro pra gente ler e apresentar, aí depois ela pegou e mandou a gente se basear em algum livro de crônica e contos.

O provão foi citado em grupos focais tanto de professores quanto de estudantes como uma estratégia para incentivar a leitura.

Aqui na escola nós somos obrigados a ler quatro livros diferentes por ano por causa do provão, aí a gente tem que ler pra fazer as provas. Quatro livros por ano pra quem não gosta de ler... Aí quem gosta ainda pega outros na biblioteca. E eu adoro ler; quando define o livro no provão, eu leio rapidinho.

Em várias oportunidades os estudantes revelaram que o trabalho com a literatura acontecia em momentos especiais denominados por eles Aulas de Redação. As atividades de leitura costumavam ser avaliadas e qualificadas pelos professores com nota:

É bom na aula de redação, porque assim, ela faz tipo um grupo, um círculo e com aquele assunto a gente lê, a gente debate, cada um dá a sua opinião, aí gera assim [...] um [...] é bom, sabe?

Porque é alegre, a gente ri de tudo [...] de vez em quando ela pede pra fazer poemas, redação, cartas [...]. Já a professora de Português, como ela contou sobre Ateneu, ela conta história e passa atividade [...] ela pede muito pra ler poemas. Ela varia muito as aulas [...].

[...] é tanto que ela dá nota, acho que se ela não desse assim ponto pra gente de leitura muitos alunos da minha sala não iriam ler, eu acho.

[...] eu já disse assim, na minha aula, quem for pedir livro emprestado eu vou descontar ponto e não quero que ninguém venha pedir livro emprestado quando eu tiver dando aula, porque vocês receberam o livro, então cada um tem que zelar pelo que é seu, se não tem mais o livro, é porque não deu valor, na minha aula não venha pedir, que eu não deixo nenhum aluno emprestar (risos), eles me acham muito chata e não vêm. Tem um ainda que se atreve, ou dois [...], mas eu não deixo emprestar por conta disso, é muito complicado.

[10] De Dante Alighieri.

[11] Tanto Hamlet, quanto Sonhos de uma noite de verão, de William Shakespeare, clássicos da literatura inglesa.

Atividades que combinam literatura, música, teatro e artes plásticas foram relatadas e consideradas muito produtivas para incentivar a prática de leitura, principalmente no primeiro segmento do ensino fundamental:

> *Quando eles receberam os kits, foi tudo de bom. Eles exploraram, deixei o kit com eles. O uso da literatura, eu percebi que despertou muito o interesse da leitura. Crianças que não gostavam de ler, no final da aula ficavam me cobrando. Utilizo muito, com a literatura, a poesia e a música para motivar a participação e o interesse. A música foi um dos instrumentos que utilizei. Eles queriam se apresentar, e você via que a criança estava fazendo por prazer. Os que tinham dificuldade foram se desenvolvendo. Trabalhei com o apoio dos pais. Explorei muito a leitura das músicas em sala de aula. Depois eles começaram a trazer de casa os evangélicos e fui explorando as letras das músicas também.*
>
> *Pra trabalhar, por exemplo, tem a parte de teatro, que dá pra estar fazendo teatro junto com as crianças, declamação de poemas. São os livros de poesia, desenhando a estória que eles leram, estar retratando isto através de desenhos com os alunos de primeira e segunda série, que têm mais facilidade de desenhar a escrever. Ler conto por escrito, no caso seria mais para os alunos de terceira e quarta série que dominam mais a escrita, fazendo assim um resumo da leitura. De quinta a oitava série está faltando muito trabalho. Eu tenho um projeto pra estar desenvolvendo a partir do ano que vem com os alunos de primeira a oitava série, de estar fazendo um trabalho assim no início do ano, de estar mostrando para os alunos qual a função da biblioteca, a parte das referências bibliográficas que infelizmente a maioria dos alunos desconhece isto, não sabem o que é referência, o que é bibliografia, não sabem, de estar conscientizando eles da importância que tem a biblioteca pra uma escola, não só a da escola, mas a Biblioteca Pública Municipal, a Biblioteca de Faculdade, daí pra frente.*

As Rodas de Leitura e a reescrita de textos foram atividades destacadas por professores e estudantes. Em alguns casos, a família dos estudantes foi convidada para participar, no intuito de incluir a comunidade em atividades de leitura organizadas pelas escolas, incentivando a prática de leitura entre os membros das comunidades locais.

> *A gente fazia somente dentro da escola, uma turma apresentando para a outra. E aí a gente pensou em abrir para a comunidade, em começar a botar os filhos para convidar os pais para virem assistir à apresentação deles. Então na primeira apresentação foram bem poucos pais, na segunda e na terceira já começou.*
>
> *Aí o próprio aluno já diz: "Minha mãe, hoje eu vou apresentar, hoje é a minha turma". Então eles ficam até "chantageando" os pais para que venham assistir a apresentação deles. Então, de uma certa forma, a gente já está vendo uma melhora. Não o que a gente, professor, espera, que a gente queria bem mais, mas já está acontecendo isso. É a tal história, se a gente der continuidade, porque é a cultura também, é a escola que faz, é a escola que responde, é a escola que assume.*

Professores, bibliotecários e diretores relataram atividades e práticas de leitura diferenciadas e adequadas às realidades de cada escola e comunidade, produtivas e inovadoras.

Citam-se exemplos:

a) Momento de leitura envolvendo toda a escola:

[12] O estudante seguramente referia-se à obra Vinte mil léguas submarinas, de Júlio Verne.

Nessas atividades a gente reúne com os professores que a gente tem dentro desse projeto a escola pára de 10 a 15 minutos todo dia, então todas as turmas. Eles vêem no começo da semana escolhem o paradidático e ficam com eles, então antes de começar as atividades propriamente ditas eles estão em sala. Sentam e lêem em ponto que dê os 10 minutos, 15 minutos, depois eles fecham, ficam com eles, eles só devolvem depois, e a professora continua a aula normal. Que foi aí uma forma que a gente teve de perceber que eles realmente estavam lendo, todas as turmas naquele horário, eles param. O ano passado a gente realizou uma mostra literária onde eles mostraram as produções de poesias, não é, peças dentre a que eles leram, eles encerraram e também montagem de livrinhos, a gente conseguiu.

b) Produção, a partir da literatura, de diversos tipos de materiais com a participação das famílias dos estudantes:

Há na escola, uma professora que faz um trabalho diferenciado com a literatura e que estava montando uma exposição para os pais com os diversos trabalhos realizados durante o semestre. Nesses trabalhos, a partir da literatura, os alunos produziram fantoches, cartazes com recontos, livros de histórias, modelagem com massinha, entre outras atividades.

c) Hora da Leitura:

Para estudantes de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, existia um projeto de incentivo à leitura – Hora da leitura — que acontecia havia três anos. Cada turma tinha uma caixa com os livros escolhidos pelos estudantes, e o professor no horário do projeto levava a caixa para a sala, chamava os estudantes um por um, seguindo a lista dos livros que estavam lendo.

Segundo a avaliação da responsável pela biblioteca no turno da tarde, o Projeto não decolava porque exigia a cooperação dos professores e eles não tinham conseguido esta cooperação. Os professores deveriam incentivar os estudantes e orientá-los a trocar o livro, no caso de terem terminado ou de não terem gostado do texto. Mas professores e coordenadores não orientavam e, por isso, o resultado não era muito bom: "Tivemos que cancelar a troca de livros na Hora da Leitura, porque ficava uma fila muito grande e não conseguíamos atender a todos. Não houve um envolvimento real da escola em torno do projeto, nem a determinação de uma agenda com dias e horários para o projeto".

d) Hora da Poesia:

Outro projeto, realizado com as turmas da 6ª série, é a Hora da poesia. Os alunos vão com o professor para a biblioteca e já encontram vários livros de poesia nas mesas, dentre eles, vários títulos do acervo do PNBE. Cada aluno escolhe um para ler, troca com o colega, se quiser reescreve a poesia ou cria outra, e faz ilustrações para aquela poesia que mais gostou.

e) Construção de um álbum de literatura:

Com o turno da tarde estão fazendo um álbum de literatura. Todos os livros que elas conseguem arrumar uma ilustração da capa (em catálogos de editoras) e todo o professor que quiser participar trabalha em sala montando com os alunos o álbum. Lêem um livro por semana, escolhido pelo aluno, e quando ele devolve o livro ganha a figurinha para o seu álbum. A professora entrega uma ficha e o aluno faz uma

lustração do que achou de mais interessante no livro e coloca dentro do livro. O próximo leitor daquele livro pega a figurinha confeccionada pelo leitor anterior e cola no álbum ao lado da figurinha brinde do catálogo. Então todos os alunos têm o álbum com duas figurinhas e a ficha catalográfica. Vão aprendendo a fazer o resumo do livro. No primeiro livro os professores tiveram que ajudar muito, no final já faziam sozinhos, um ajudava o outro. O resultado foi tão bom que, este ano, os professores exigiram que continuássemos, querem que haja este projeto todo ano.

f) Produção de uma Feira Cultural e Estudo sobre Escritores:

A escola realizou uma feira cultural em outubro, com a temática Meio ambiente: cidadania e consumo sustentável. Os alunos pesquisaram sobre: água, lixo, energias, transporte, meio ambiente. Os professores realizaram uma pesquisa com os alunos sobre a década de 30 até hoje, fizeram um resgate da literatura, economia, política e sociedade. Envolveu o ensino fundamental e médio.
Durante este ano aconteceu também o Estudo dos Escritores, onde os alunos fizeram pesquisa sobre vida e obra dos seguintes autores: Ruth Rocha, Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Pablo Neruda, Maurício de Sousa, e outros. A culminância aconteceu com apresentação para toda escola.

Foram também citadas atividades tais como: contação de histórias; transformação de obras literárias do acervo em histórias em quadrinhos; semanas literárias; saraus literários; encontros com autores locais; momentos de leitura voluntária; confecção de livros; recontos e reescritas individuais e coletivas e gincanas literárias.

Diversas dificuldades foram constatadas no planejamento docente de atividades de leitura e escrita. Uma delas, a escassa participação de professores nas atividades de planejamento institucional, devido à falta de tempo, por desempenharem tarefas docentes em várias escolas. Os depoimentos de diretores e professores mostraram que em algumas instituições eram realizados encontros coletivos de planejamento de atividades, coordenados geralmente pelos supervisores ou diretores em diversos momentos do ano letivo.

Leitura como Fundamento do Projeto Político - Pedagógico da Escola

Praticamente nenhuma escola apresentou um projeto pedagógico em que a leitura e a biblioteca fossem centrais para o processo de aprendizagem dos estudantes.
Algumas se organizavam nessa direção em suas práticas cotidianas, mas não tomavam essas práticas como finalidades de um outro modo de conceber o projeto da escola, planejado estrategicamente.

Um diretor, em uma escola em Minas Gerais, fez alusão à importância do trabalho com literatura, considerando que a escola tinha grande parcela de responsabilidade no desafio de desenvolver o "gosto pela leitura" nos estudantes. No projeto político-pedagógico dessa escola havia referência à importância do trabalho com a literatura, mas ainda assim o diretor avaliava que não existia uma proposta de trabalho coletivo nessa perspectiva, pois as iniciativas do trabalho com literatura eram individuais e dependiam de cada professor.

No Pará, na rede municipal de Belém, foi possível encontrar um professor de sala de leitura, que embora fosse um espaço um pouco desorganizado, tinha um projeto intitulado Ousar para construir um espaço crítico e cidadão com base na formação político-pedagógica. Esse projeto buscava possibilitar a integração entre o que se realizava na sala de leitura e no projeto político-pedagógico da escola. O professor declarava a importância que davam à possibilidade de despertarem a leitura da palavra e de mundo nos estudantes, pelas experiências que estes tinham no cotidiano de suas vidas.

No Espírito Santo, um bibliotecário foi taxativo ao afirmar que a escola não conseguia desempenhar seu papel, e que a própria estrutura escolar não estava pronta para saber o que deveria ser a biblioteca, assim como faltava integração desta com os demais segmentos da escola. Questionava-se quanto à possibilidade de ser o professor responsável por essa dissociação, e denunciava o descaso com o curso noturno, sem oferta de acesso à biblioteca, abandonado pela Secretaria Municipal de Educação.

> *Ilustrando projetos voltados para a distribuição de livros do PNBE, ou por ela gerados, o Ceará relatou experiências de escolas que partiram desse momento e desenvolveram a premiação dos melhores leitores, atividade que ainda vem sendo mantida em algumas delas.*
> *O pessoal da biblioteca, a regente e seu apoio fizeram o projeto e executaram com a ajuda dos professores. A preparação dos livros, e tudo. A gente fez a distribuição, com marcador, lápis e borracha. Era assim, por exemplo, a gente recebia a turma de 6ª série, todo o material da 6ª série ficava separado. Nós tirávamos uma idéia, uma leitura dos próprios livros que eles iam receber para fazer o trabalho de leitura dentro da sala de multimeios. Para fazer um desenho, para contar alguma história, dependendo do nível da classe, a gente fazia um trabalho. A professora também, na sala de aula.*
> *Nós escolhemos uma área [para trabalhar] - Projeto Carnaúba... Estamos trabalhando muita paródia, literatura de cordel, como também a poesia, o aluno elabora a poesia em cima do tema carnaúba, eles estão fazendo paródia em cima de Gonçalves Dias e eles desenham, pintam.*
> *Nós estamos agora com um projeto da Feira Cultural pra trabalhar a cidadania, trabalhar o respeito ao outro, trabalhar as diferenças, inclusive o tema do projeto é: Aprendendo a Aprender. O prefeito está trabalhando nessa linha, nós não estamos trabalhando diretamente, só na biblioteca, porque há um mês que a gente tá trabalhando para culminar agora no final de novembro.Vamos fazer a premiação dos dez melhores leitores que a gente faz todo ano, os alunos fazem os empréstimos dos livros e elas anotam nas fichas e no final do ano a gente faz uma premiação para os dez melhores leitores que vai ser entregue dia 30. Aí eles ganham prêmios, ganham diplomas e os nomes são divulgados no jornalzinho da escola. Essas coisas... ganham outro livro, inclusive eu tenho os livros do Literatura em minha casa que a gente guardou uma reserva exatamente para essas promoções, quando nós recebemos em 2002 e 2003.*

Professores não são Leitores?

Grande parte dos professores paraenses entrevistados respondeu que seu contato com a leitura é feito em jornais e revistas. As revistas mais mencionadas foram Nova Escola e Ciência Hoje, ambas disponibilizadas na rede estadual de ensino. Troca de livros com os colegas e empréstimos em alguns espaços públicos do município são estratégias adotadas por eles, para ter acesso a materiais de leitura, mas a aquisição e a leitura são mais esporádicas, em função do alto preço dos livros.

> *Eu tenho mais acesso a jornais que é mais barato, claro, mas eu faço o possível para espremer meu orçamento, ou então eu troco com amigos. Quando eu não tenho condição de comprar, tem também o clube do livro em Belém.*

Algumas escolas acusaram o recebimento da coleção Biblioteca do professor, que incluiu títulos adequados à formação continuada, porém os relatos indicavam que os professores quase não liam e/ou estudavam a partir deles. O tempo parcelado do trabalho docente, a falta de tempo para a leitura — que relacionam à multiplicidade de tarefas requeridas nas escolas e a necessidade de trabalhar em mais de uma instituição — aliados à frágil condição de leitores que detêm, pareciam ter grande responsabilidade nessa situação.

Observe-se esse depoimento:

> *[...] Olha professora, é uma realidade, talvez a realidade do Brasil, de que a gente não gosta de ler. Então, os outros professores, que não estão na sala de leitura, a gente não percebe esse interesse deles estarem lá, conhecendo o acervo entendeu? Para estar descobrindo... A gente não percebe. Quer dizer o aluno só trabalha o acervo de literatura no momento em que ele está na sala de leitura com o professor da sala de leitura. Com o professor da sala de aula é muito difícil, a não ser quando eles receberam a coleção da Literatura em minha casa, que eu 'obriguei', quer dizer, eu obriguei não, eu exigi, que o professor lesse para estar trabalhando com o aluno, até para ver se o aluno tinha lido mesmo.*

A maior parte dos professores afirmou, nos grupos focais, no entanto, que gostavam de ler, mas não precisaram o tipo de literatura preferida. Dessa afirmação, muitos responsáveis pelas bibliotecas discordavam, dizendo haver "professores que sequer sabem onde fica a biblioteca", o que denotaria um sério "problema, quando se pensa na formação de leitores que dependem do professor, se ele não tem hábito de leitura".

Outros bibliotecários disseram que apenas professores de Inglês e de Português procuravam a biblioteca, em alguns casos, porque os professores não tinham a prática da leitura. Para isso, recomendavam uma política de leitura, um programa de leitura para esses profissionais, porque as demandas da comunidade apontavam para a "necessidade de formação do professor para a exploração da leitura como elemento de formação do povo". Também disseram que os professores não só não utilizavam a biblioteca, como pensavam ser o local reduto do professor de Português. Por isso mesmo, a integração entre professores na utilização da biblioteca não existia: os professores de sala de aula mandavam os estudantes para pesquisar sem saber, sequer, se existia o livro com o assunto em questão.

Houve professores que chegaram a admitir que em geral freqüentam pouco a biblioteca e que também são poucos os que gostam de ler, "talvez por falta de tempo ou mesmo por falta de hábito". Um diretor confirmava essa observação, e relatou estar debatendo em reuniões com professores sobre a importância da leitura para o desenvolvimento dos estudantes.

Outros professores narraram sua iniciação em um percurso de formação de leitores. Um deles declarou que sua formação de leitor contou com a figura da mãe professora, que lia para ele e lhe contava histórias. Disse: "até hoje me lembro das histórias que me contava...", e afirmou gostar muito de estar em sala da aula e de se sentir realizada no que fazia. Outro disse que até fazer o curso de Letras, quase não lia: "Como aluno fui obrigada a ler, e atualmente busco muito a literatura clássica". Um diretor afirmou que foi na direção, com o incentivo dos estudantes, que se interessou mais pela leitura.

> *Eu aprendi a gostar de leitura, de dar importância à biblioteca. Pra falar a verdade, foi depois que eu entrei pra direção. Os alunos dizem: - "Diretora lê esse livro, ele é ótimo". Eu falo: "gente eu tenho que acompanhar esses meninos". Quando eu ganhava um livro de presente, eu não gostava, mas depois que eu entrei na direção, eu tive que acompanhar muito essa questão dos livros. Tem que ler, para eu poder discutir com eles. Então, eu aprendi muito na direção a gostar da leitura.*

Após o almoço, antes das aulas do período da tarde, um professor do ciclo introdutório foi encontrado lendo em uma sala. Lia O Código Da Vinci, disse que gostava muito de ler, mas que o tempo era curto. Como lecionava nos dois turnos, aproveitava este intervalo para ler, o que fazia com freqüência na biblioteca da escola.

Formação Docente para Trabalhar com os Acervos

A necessidade da formação docente para trabalhar com os acervos foi apontada como aspecto central em todos os locais pesquisados, especialmente quando se pensa em política de formação de leitores, com distribuição de acervos. Um diretor assim se expressou sobre a questão:

> *Os professores deveriam ter capacitação, pois às vezes eles jogam para segundo plano a leitura. Os turnos matutino e vespertino utilizam mais a biblioteca. Teríamos que ter uma bibliotecária mesmo. Há vários anos que nós estamos sem bibliotecária. Lamentamos não poder ter mais informações sobre o Programa. Para uma educação de qualidade, além do salário, eu acho que não depende só dos governos.*

Esse gestor alerta para o fato de que a formação do professor é indispensável quando se discute leitura, mas demonstra saber que os problemas relacionados à população nem se resumem aos educacionais, nem podem ser resolvidos pela escola, em ações ainda que efetivas, pela complexidade de carências que cerca a vida social brasileira.

Portanto, qualquer política de formação de leitores, além de investir no acervo, em estrutura física e material (mobiliários) precisa, fundamentalmente, investir nos profissionais (professores, coordenadores, diretores e bibliotecários) que atuam na formação de estudantes leitores e escritores, para que possam se tornar leitores. Esta é uma responsabilidade institucional do poder público, haja vista não ser possível, na contemporaneidade, dada a complexidade que também cerca a carreira docente, partir do pressuposto de que os profissionais da escola já estariam preparados para essa forma de trabalho.

Foram encontrados responsáveis por bibliotecas com diferentes formações, abarcando um amplo espectro do conhecimento, assim como profissionais, em muitos casos, sem perfil ou formação adequada. Todos têm exercido atividades pedagógicas no espaço da biblioteca. Em Vitória, observou-se o caso de um docente que compartilhava a responsabilidade pelo atendimento na biblioteca com um servente, que também ajudava na organização do acervo.

Professores de 4ª série em Vila Velha informaram ter participado de curso organizado pela secretaria de educação, orientando como deveriam fazer com os acervos. Professores das demais séries denunciaram o fato de não terem sido contemplados com o curso, porque a cada ano podem receber turma de série diferente, o que lhes exigirá o conhecimento do acervo e de como dinamizá-lo.

Observou-se que a demanda por formação na área da leitura existe, mas as autoridades, quando oferecem a formação continuada ao docente, recortam especificamente aqueles que atuam nas séries contempladas com coleções (nesse caso, o Literatura em minha casa que se destinava a estudantes de 4ª série), reforçando o entendimento de que há um momento próprio para ler literatura na escola, e não desfazendo esse equívoco.

Em Canoas, a informação foi a de que existem reuniões periódicas na rede municipal visando à qualificação dos profissionais que conjugam o trabalho docente com o atendimento na biblioteca, em turnos alternados, ou que atuam somente na biblioteca. Acompanhando uma dessas reuniões, pesquisadores observaram que a temática do PNBE e sobre leitura propiciaram discussões caras aos professores, bastante objetivos em suas posições sobre as políticas de leitura e letramento. Por exemplo, caracterizaram o gibi como um meio de estímulo à leitura nas bibliotecas em que trabalham e defenderam, nas políticas municipais de leitura, atividades como Hora do Conto (com a encenação de uma história) e Pare e Leia (um horário fixo em que todos param e a escola lê). Autodenominando-se semeadores da leitura, defenderam a necessidade de bibliotecas

coloridas e alegres, atraentes e de fácil circulação, em que os estudantes pudessem ter acesso aos livros, cultivando a curiosidade e a busca (e o encontro com a obra, seguramente). Este termo — semeadores da leitura — parece guardar um certo romantismo, ao revelar um ser humano que se autoconstruiria por uma cultura que lhe tornaria melhor. Exatamente em uma vida melhor crêem estas profissionais, ao veicularem o amor pela leitura dos estudantes de seu município.

A partir de depoimentos de técnicos de secretarias de educação, de diretores, de professores e responsáveis por bibliotecas, pôde-se perceber não ter havido qualquer curso de formação continuada nas escolas em Salvador, que orientasse os profissionais no que tange às propostas do PNBE, o que por sua vez também prejudicou o alcance do Programa em relação ao estudante e sua família. Os cursos que vêm sendo ofertados restringem-se à atualização didático-pedagógica, mas pouco ou nada centrados na formação do leitor e no desempenho com a escrita. Mesmo quando estes acontecem, regra geral são oferecidos a professores de língua portuguesa, não contemplando os de outras áreas, enfraquecendo a idéia de leitor/leituras/produção textual.

Professores de Camaçari, em grupo focal, revelaram a importância que a leitura e a escrita de fato tinham em suas concepções de educação. Provocados a falar de suas histórias de leitores e de escolarização, percebeu-se que suas formações também não valorizavam a perspectiva histórica na área em que se titularam. Os que demonstravam vasta experiência, ou interesse específico desenvolveram a prática da leitura por iniciativas próprias a partir de influências isoladas, em geral de amigos ou familiares.

No Pará os discursos se aproximaram: professores relataram que um dos principais problemas no trabalho com os livros era a falta de formação, e que também os cursos nem sempre estão ao nível dos professores. Em nenhuma das escolas visitadas houve formação para o trabalho com os livros. Outro problema residia nas escolhas: um ou dois participavam, e com eles os cursos permaneciam, não havendo socialização entre os pares e novas (velhas) questões surgiam na fala de um professor:

> *Os cursos que eles ofertam são muito difíceis. [...] Não, porque é assim, no ano passado eu fiz esse curso de educação infantil, mas eles escolheram somente um da escola para ir porque a escola continua. [...] aí julho a gente não vai porque está de férias.*

Os professores da rede estadual no Pará também não contavam formalmente com horas previstas para a formação continuada, tendo apenas uma carga horária prevista no início do ano letivo e outra quando este se encerra. Fora estes dois momentos, tudo dependeria do valor atribuído pelos coletivos à formação, para que fossem construídas alternativas, garantindo espaço e tempo para a reflexão coletiva. O tempo parcelado de trabalho dos professores também era impedimento. Uma vez mais, falava mais alto, quando se pensavam espaços e tempos de formação não-condizentes, necessariamente, com a carga horária — e os dias da semana e horários — em que trabalhavam em cada escola.

Os relatos se multiplicavam, demonstrando a ausência de políticas de formação nas redes de ensino. Em todas as escolas pesquisadas em Minas Gerais também professores e diretores afirmaram que não houve nenhum curso de formação orientando sobre o uso do acervo do PNBE. Mesmo assim, existia o reconhecimento dessa necessidade por parte de professores que buscavam, muitas vezes por conta própria, sua formação, como no caso de alguns que relataram a experiência como estudantes de curso de pedagogia, quando então mudaram a concepção de leitura e escrita.

Agora depois de adulta minha experiência de leitura foi na universidade [...] eu tive que ler textos e livros que eu nunca tinha visto [...] e a gente sente um pouco de dificuldade de interpretar. Assim como as crianças, apesar de nós estarmos na universidade [...] e a gente passa a entender mais as crianças.
Antigamente, quando nós éramos tradicionais na sala de aula, nós não deixávamos que as crianças levassem gibis na sala de aula, mas agora a gente já sabe que isso influencia muito na leitura. Eu já fui muito tradicional na sala de aula, mas agora eu já liberei, eles podem trazer revistas...

Um professor fez críticas à universidade por não formar os professores para desenvolverem o hábito de leitura e ensiná-los aos estudantes. Nessa mesma direção da formação, outros professores criticaram a falta de preparo das pessoas responsáveis pelas salas de leitura. Criticaram, inclusive, funcionários de uma biblioteca pública municipal, por não terem competência para orientar os estudantes nas pesquisas que precisavam realizar.

A ausência de formação específica nas redes para os profissionais de bibliotecas também foi apontada, carecendo de apoio pedagógico, de apoio técnico para a organização e funcionamento da biblioteca, o que exigia procedimentos e técnicas específicas para favorecer o uso de crianças e adolescentes, e conhecimentos específicos sobre livros, autores, ilustradores.

[...] não existe na SEDUC o bibliotecário [...], então nós precisamos de uma pessoa que nos ajude a catalogar esses livros na biblioteca.
Eu acho que as bibliotecas têm que ser equipadas, acho que as pessoas que tomam conta da biblioteca têm que receber algum tipo de formação [...] porque aí no final das contas a pessoa que toma conta da sala de leitura ela só fica para limpar livro e não desenvolve nenhuma atividade junto com o professor.
[Falando de que não existe qualquer tipo de formação continuada]. Não. Dificilmente, dificilmente existe um trabalho, os professores têm dificuldade pelo horário de se encontrarem, ou eles se encontram de tanto em tanto tempo com quem coordena esses trabalhos. Até hoje, nenhum professor foi convidado pra participar de tais cursos.

Em tom de troça, alguns professores assim confirmaram a inexistência de algum evento de formação para trabalhar com os acervos.

Não participamos de eventos de formação continuada. Na escola não tem nenhuma orientação de trabalho. Nós somos desorientados (risadas). É, somos desorientados.

Um diretor assim resumiu o que disseram os professores, quanto à inexistência de formação: "temos leitores e escritores na escola, e o que precisamos é de pessoal para orientar os professores".

Contrariamente ao que afirmavam alguns diretores, dois professores em grupo focal em Sergipe diziam existir formação continuada específica para os coordenadores de salas de leitura, as horas de estudo e projetos de leitura supervisionados e detalharam como aconteciam os eventos de formação:

Com a secretaria de educação do município através das horas de estudo, que a gente tem horas de estudo e nessas horas de estudo, que são específicas, existe um dia pra horas de estudo pra coordenador pedagógico, pra coordenador geral, pra dinamizador, então algumas informações a gente recebe pelas horas de estudo.

Há sim, nós desenvolvemos também aqui alguns projetos de leitura. [...] Essa formação é coordenada pela diretora e diretora adjunta, supervisionada pela secretaria de educação.

Mas também um diretor colocou sob suspeita a fala desses professores, afirmando que a formação oferecida pelo órgão central era específica para coordenadores, e que "nunca houve encontro para falar do Programa Biblioteca da escola". E a crítica ao MEC foi feita, por enviar livros, mas não dar o assessoramento necessário, do mesmo modo que às escolas, por não disporem de pessoas qualificadas para entenderem as orientações do MEC, para tomar conta dos acervos e valorizar os livros.

Como na maioria dos estados inexistiam políticas de formação continuada para os coordenadores de salas de leitura, em conseqüência não existia pessoal qualificado que oferecesse orientação aos estudantes sobre o que ler, por quê ler e para quê ler.

Nas duas redes em Belo Horizonte existia uma política de formação voltada para os bibliotecários, possibilitando sua participação em diversos encontros, seminários e congressos na área da leitura, o que nem sempre ocorre para os assistentes e auxiliares de biblioteca.

Na rede municipal de Betim havia concurso para o cargo de técnicos de biblioteca, mas para a participação no processo seletivo não era necessária formação específica exigindo-se, apenas, o ensino médio, e a secretaria municipal promovia encontros periódicos com estes profissionais, certamente minimizando a pouca exigência para o acesso.

De modo geral, como não havia apoio indispensável à estruturação e operacionalização de uma proposta para alavancar processos de desenvolvimento como leitores de professores e estudantes, muitos se sentiam perdidos, sem referências para pensar o seu campo de atuação.

Formação de Gestores para o Trabalho com a Leitura

Os diretores foram os profissionais que mais desconheciam o PNBE, entre o pessoal das escolas, seguidos de professores de outras disciplinas, que não os de Português e Literatura. Entretanto, encontraram-se professores de geografia, de história, de matemática, de ciências, de artes que faziam uso regular dos livros de literatura.

Em relação aos diretores, um fator era preponderante para o desconhecimento do PNBE e dos acervos da Biblioteca da escola: as constantes mudanças na política. Em Caucaia, por exemplo, no Ceará, a mudança política trouxe como conseqüência imediata a também mudança de todos os gestores por novos, indicados por políticos, por ser este o processo vigente. Em Fortaleza, situação similar ocorreu, embora por processo diferenciado, porque também houve novas indicações para diretores, embora por parte das escolas. Isso acarretou, em alguns casos, a mudança de responsáveis por bibliotecas, deslocados para assumirem a direção ou a regência de turma, o que comprometia o trabalho da biblioteca. O projeto pedagógico da escola, nesse sentido, era bastante vulnerável, pois de um ano para o outro a escola sofria/podia sofrer mudanças estruturais, o que ainda dificultava a obtenção de dados relativos ao Programa.

Mesmo professores e diretores de escola que apresentavam boa vontade para constituir uma biblioteca escolar que atendesse a demanda dos estudantes, esbarravam em muitas dificuldades no momento de concretizar um projeto como esse. A primeira delas, a da doação de livros velhos, que não atendiam mais a qualquer interesse; em segundo lugar, a falta de orientação de algum órgão que estivesse atento à constituição de bibliotecas e à formação de leitores. O diretor demonstrou a ausência de competências específicas de muitas esferas de poder:

[...] A Secretaria não tinha como me informar sobre como você faz para formar uma biblioteca. Aí, eu fui na sub-secretaria regional. Aí a responsável falou para mim: não, você tendo espaço e o acervo, você monta, e cria a biblioteca da escola. Aí eu cheguei, conversei com os coordenadores, professores e com os pais. Os pais foram os mais empolgados, porque, geralmente, a criança vai pesquisar lá na biblioteca pública que é uma só e é distante. E a escola tendo a sua, o aluno fica na escola e pesquisa.

Com toda a precariedade e falta de orientação, os resultados do investimento foram surpreendentes para esse diretor e para os professores que atuavam na escola:

Eu, praticamente não imaginava que o aluno gostasse tanto de ler, como eles gostam. Quer dizer, eu imagino assim, se toda escola tivesse uma biblioteca, o hábito da leitura seria uma coisa freqüente. Eu fiquei impressionado. Hoje mesmo, eu desci lá na biblioteca e tinha uma fila lá de alunos querendo ler, querendo participar das leituras.

Problematização: livros literários ou livros didáticos?

A entrada de livros de literatura na escola ainda não se fez derrubando cercas. Timidamente os usuários vão se apropriando das obras, de um modo de ler que escapa aos professores, cuja expectativa se põe no mesmo uso didático a que estão habituados a fazer nos materiais que conformam o cotidiano da escola há muitos anos.

No nosso projeto, a nossa batalha maior foi tirar da biblioteca o livro didático. Livro didático, o lugar dele é na sala de aula, não é na biblioteca. Ele não oferece possibilidade de formação. Livro didático é algo pari passu, pontual, que você adota para trabalhar um conhecimento que começa em um eixo e termina em outro. [...] Até se nós formos levar em conta o que está posto nos parâmetros curriculares, o que se pretende – e não estou nem falando de língua portuguesa apenas, mas de história, geografia – e que o indivíduo consiga ter domínio das várias estruturas textuais, que ele consiga fazer leituras destas estruturas textuais, que ele consiga inserir a prática social da leitura e da escrita.
Quem é que poderia efetivamente estar presente neste processo? É a biblioteca. Porque ela poderia reunir, do ponto de vista físico, todo este acervo que poderia congregar nisso e isso também não existe porque o que você tem na biblioteca é o livro didático.

Professores, gestores, estudantes distinguiam tenuemente os livros do acervo, e poucos reconheciam as categorias que ocupam em espaços de bibliotecas. Obras de referência eram tratadas como livros de pesquisa e a pesquisa era entendida como ação de recorte e colagem (no máximo cópia de texto alheio), que não sofria orientação, indicação bibliográfica por parte de professores, como apontado por muitos responsáveis por bibliotecas.

Textos de literatura eram objeto, no mais das vezes, do professor de Português, e a preferência dos professores era pelos livros da coleção Literatura em minha Casa, pois era possível, com eles, homogeneizar o trabalho, quando todos os estudantes dispunham do mesmo texto. Usavam-se obras de literatura como pré-textos ao ensino da gramática, da ortografia, e mesmo quando a lógica se afastava desse modelo, ainda assim apequenava a grandeza dos muitos sentidos possíveis de serem atribuídos em um texto literário. Livros clássicos de literatura eram desprezados por professores, considerados "bem antigos", desconhecendo que o valor de uma obra que assim se intitula está, efetivamente,

na permanência e no atravessar do tempo, pela imorredoura forma como o autor é capaz de narrar e de produzir múltiplos sentidos.

Na maioria dos depoimentos dos sujeitos investigados evidenciava-se que ao tratarem de acervos e livros, tomavam como referência principal os didáticos recebidos pela escola e distribuídos ou não entre os estudantes. Dificilmente outros livros, como os de literatura, por exemplo, eram mencionados como fazendo parte do acervo da escola. Um diretor de Sergipe chegou a declarar que não existia distribuição de acervo, a não ser os didáticos que os estudantes recebiam no início do ano.

Em um grupo focal de professores realizado em Camaçari, explicitou-se a forte relação entre livro na/da escola e livro didático, deixando entrever a quase-idéia de que, no ambiente escolar, falar em livro é o mesmo que falar em livro didático. Sempre que perguntados pelos livros do PNBE, o que surgia, primeiramente, eram os didáticos. Ao falar de distribuição e cuidados com os livros, pelas crianças, imediatamente os entrevistados referiam-se aos didáticos.

Apesar de os professores afirmarem que fazem atividades na sala de leitura, acabavam caindo no lugar comum das atividades pedagógicas, do uso tradicional dos livros didáticos e com pouca ou nenhuma ênfase aos livros de literatura, freqüentemente chamados pelos professores de paradidáticos e, na maior parte das vezes, reservados aos de língua portuguesa.

Algumas faltas foram sentidas no conjunto de obras dos acervos das bibliotecas, como indicaram vários entrevistados. Por exemplo, no Espírito Santo, um diretor disse que "na biblioteca da escola tem muita coisa boa, mas também poderia ter revista em quadrinhos, livros sobre a história dos presidentes e livros de ficção".

Poucos foram os que colocaram cada obra em seu lugar, como um representante do Conselho escola-comunidade, professor de história, da cidade de Vitória:

> *O livro didático é importante, pois dá uma unificada no conhecimento, mas ele é apenas mais um subsídio, os trabalhos desenvolvidos pela área podem ser colocados em apostilas (coletâneas de conteúdos). O conhecimento está diluído em diferentes formas e a maneira do aluno assimilar hoje é muito maior devido ao acesso à informação.*

Práticas e Atos de Leitura

Da família à escola, obtiveram-se relatos que demonstravam o valor da leitura, as práticas e atos cometidos pelas pessoas de variadas idades, no intuito de ler. No Espírito Santo, por exemplo, observou-se na fala de estudantes nos grupos focais que, quando mães e demais membros da família continuavam estudando, a leitura era uma constante na família e abrangia desde romances a livros indicados pelos professores da faculdade. Muitos contaram que liam a bíblia, jornais, assim como seus pais, que liam mais jornal e que algumas mães liam a bíblia, revistas, revistas religiosas. Para alguns, pais e mães não precisavam ler, porque trabalhavam o dia todo e chegavam em casa cansados. Quanto à existência de livros em casa, entretanto, uns informaram que tinham livros para fazer pesquisas, outros somente livros didáticos e, aqueles que tinham irmãos cursando faculdade, diziam ter em casa muitos livros.

Uma mãe de aluna que recebeu o acervo do PNBE há três anos chegou a contar que costumava freqüentar outras bibliotecas, sempre que precisava, e que também freqüentava com os filhos feiras de livros, por considerar que lá os livros eram mais baratos, o que possibilitaria comprá-los. Pensava que o acervo da escola deveria ter mais livros de interesse dos adolescentes, tratando de temas como sexualidade, problemas sociais, ficção etc.

Uma mãe cearense, membro do Conselho da Escola, quando indagada sobre se conhecia os livros do PNBE, respondeu:

Eu? Se conheço, já li quase todos! Sempre gostei muito de ler e levo os livros da escola para casa, devolvo e pego outro. Em casa mesmo só tenho os que os meninos ganharam. [...] é muito importante a leitura porque a gente fica sabendo das coisas para aplicar na vida, para saber falar com qualquer pessoa.Os estudantes contaram como gostavam de fazer quando se dispunham a ler: uns liam no quarto, na sala, outros na varanda, no terraço, e até mesmo no banheiro, mas sempre em espaços silenciosos.

Alguns gostavam de ler e desenhar o que entenderam, fazer resumo, interpretar. Muitos disseram que aprenderam a ler na creche, na obra social do bairro e outros somente na escola.

Nem todos liam na biblioteca, preferiam levar o livro emprestado e ler em casa, mas expressaram a necessidade de bibliotecário especializado para orientá-los, pois somente uma pessoa procedendo aos empréstimos não conseguia dar atenção a eles. Contaram, também, que os livros do PNBE foram lidos por outros membros da família — pais, irmãos, primos.

Se as políticas públicas de leitura incluem ações e programas para além do espaço escolar, não se referindo necessariamente às decisões do Estado, mas às dos cidadãos, comandadas e socializadas em prol de interesses coletivos (SOARES, 2002), não se poderia deixar de incluir a referência à biblioteca municipal de Canoas como campo também da pesquisa. Nela foi possível conhecer múltiplas práticas de leitura — Hora do conto em hospitais, asilos, escolas; empréstimo de livros; palestras; rodas de leitura; exposições —, envolvendo pessoas de diferentes faixas de idade, grupos sociais e com intenções variadas.

Para ilustrar a importância da biblioteca, dois cartazes afixados nas paredes foram fotografados, contendo reportagens sobre este espaço. Observe-se:

Cartazes exortando a biblioteca da cidade de Canoas

A atuação da biblioteca revelava uma rede de leitura que envolvia outros atores sociais para a realização de mais ações no campo da leitura, como a organização de feiras de livros nos bairros de Canoas.

Do mesmo modo, cartazes alusivos à leitura foram encontrados em escolas de Salvador, afixados em portas de salas de aula e alguns fotografados como material e registro dessas atividades.

Alternativas cotidianas para fazer circular os livros de literatura pelas salas de aula

Mas, sentia-se que ainda eram movimentos tímidos do cotidiano escolar, que não chegavam a atingir objetivos concretos no que tangia à formação do leitor e ao produtor de textos. Em Camaçari, em todo o espaço de uma escola, tanto dentro, quanto fora das salas, percebiam-se cuidados básicos de limpeza e organização, bem como quase todos os espaços de paredes utilizadas como murais, com dizeres educativos e, especialmente, com trabalhos de estudantes desenvolvidos em projetos escolares. Nessa escola, uma inovação ainda: não se usava a costumeira "sirene" para indicar o início e o fim das aulas e dos intervalos. Um sistema de som com caixas nas salas de aula e nos corredores tocava músicas, escolhidas pelo diretor ou pelo grupo de professores, com sugestões dos estudantes, e em seguida era feita a leitura de mensagens. Uma vez por semana os próprios estudantes traziam as músicas — pagode, arrocha e outras do gênero — e nos demais dias tocavam-se músicas infantis de acervo próprio.

Publicidade de Incentivo à Leitura

Poucos estados demonstraram preocupação na difusão do livro e da leitura, tanto por meio de disseminação de idéias que trabalhassem o estímulo a práticas diferenciadas de leitura, quanto envolvendo um universo maior de leitores que, necessariamente, poderia não estar na escola, mas no seu entorno. Do mesmo modo, poucas escolas com bibliotecas as abriam para uso da comunidade, e quando o faziam, não admitiam o empréstimo das obras (caso de uma escola no Espírito Santo).

Mas em Vila Velha, foram exatamente os estudantes que contaram experiências por eles vividas em direção à promoção da leitura na comunidade, como a participação em um desfile da escola com faixas, destacando a importância dos livros e da leitura. E não ficaram aí: sugeriram uma campanha, puxada pelo MEC, para a promoção da leitura, que percorresse as escolas explicando sua importância. Indicaram, ainda, a necessidade de continuidade na distribuição dos livros, entretanto sugeriram que a biblioteca tivesse uma sala mais ampla, e reivindicaram outras melhorias para a escola, como: computadores para a biblioteca, sala de computação separada, quadra esportiva, e criticaram o aproveitamento de espaços originalmente construídos para serem casas, e não escolas, o que limitava e restringia as necessidades de crianças e adolescentes, com corpo e movimento envolvidos em processos de aprendizagem.

Políticas de Leitura e Descontinuidades – Participação Local nas Escolhas dos Acervos; Autores Regionais; Relação mais Próxima do MEC com as Escolas; Investigação da Realidade antes da Implantação de Programas

Muitas questões surgiram sobre os significados das políticas praticadas até então na área de leitura, focada na distribuição de acervos, obras, coleções.

Diziam respeito não apenas à política macro, mas também a aspectos do cotidiano, pelas formas como escolas, professores, estudantes, gestores públicos e comunidade percebiam/se relacionavam com elas.

Uma importante questão estava centrada na necessidade de controle na distribuição de livros, "pois é dinheiro público [...] acho difícil o controle de acompanhamento da leitura fora da escola [o Programa] é um bom investimento, mas de difícil mensuração".

Um diretor de escola municipal via na distribuição dos livros um lado negativo, porque "os alunos levaram os livros todos de uma vez só e que, não é por eles serem pobres, mas quase todos os livros extraviaram, sujaram, foram perdidos ou rasgados", denotando preconceito em relação aos usuários do Literatura em minha casa e, quem sabe até, entendendo que crianças e adolescentes de classes populares não "mereciam" receber livros, porque talvez não os visse como sujeitos de direito e como iguais. Nesta fala, dissimulava-se o preconceito, quando justificava não ser a pobreza a explicação para que

os livros se perdessem (nos múltiplos sentidos que explicitou), mas se percebia que, de antemão, a profecia da destruição dos livros já se anunciava e era esperado que assim fosse, mesmo que isso não tivesse, de fato, acontecido.

Para alguns gestores, entretanto, havia clareza sobre o significado de uma política como esta, tanto do ponto de vista técnico-pedagógico, como do ponto de vista do uso de recursos públicos de forma centralizada, em uma federação. O depoimento abaixo colhido com um outro diretor de escola municipal revelava a qualidade do profissional que ocupa um cargo de gestão, e praticamente simbolizava o modo de pensar que cada pesquisador gostaria de ter ouvido de todos os gestores, em todos os locais pesquisados:

> *Bem, eu acho que eles são importantes, com certeza, mas eu sou muito favorável à descentralização dos recursos. Eu bato sempre nesta tecla com a Secretaria de Educação. Porque assim, cada escola tem uma realidade, então é muito complicado, de repente, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, saber de fato o que cada unidade necessita, num país como o nosso, com características regionais totalmente diferentes. [...] não que [a distribuição centralizada] não tenha contribuído, porque eu acho que com os acervos os alunos tiveram a oportunidade de conhecer um pouco mais de literatura, e isso é fundamental. Eu acho que a leitura é importantíssima, ela desenvolve uma série de outras aptidões, que vai facilitar você enquanto cidadão inserido nessa sociedade, independente da idade. [...] seria muito mais fácil que esses recursos fossem passados em dinheiro para cada unidade de ensino. [...] ninguém melhor que as escolas pra saber o que se está precisando. [...] a gente está vivenciando com o sistema municipal de ensino de Vitória. Desde 1997, a gente percebeu uma melhoria muito grande nas escolas com relação aos Conselhos de Escolas [...] os caixas foram ampliados e os recursos chegaram diretamente na escola. Tanto na autonomia da escola em comprar aquilo que ela realmente está precisando, quanto em relação à qualidade dos materiais. [...] existe uma série de fatores, que prejudicam muito mais, e se você fizer a constatação sai mais barato comprar centralizado. E aí vem a questão, quando faz licitação, não pode exigir marca e vai comprar aquilo que estiver de acordo com a licitação, e aí chega cada material na escola... que às vezes a gente nem usa. [...] com esse processo de descentralização, as escolas municipais de Vitória melhoraram bastante. [...] eu não sei se você percebeu, [...] que as escolas estão muito bem equipadas. Nós estamos chegando ao final do ano aqui, e o nosso caixa escolar está assim, folgado pra gente trabalhar. [...] Com relação ao Programa, com certeza é bom, e eu acho que poderia ser descentralizado. Seria muito mais fácil para quem está administrando e logicamente teria que haver uma destinação desses recursos para a biblioteca. Esse recurso vai para aquisição de acervo para a biblioteca ou compra de dicionários para os alunos. [...] aí vem a questão da fiscalização, porque a gente sabe que na escola tem também desvio de recursos, que acontece. [...] eu acho que é por aí, se descentralizar eu acho que fica melhor, tanto para a escola, quanto para quem está administrando ou para quem está centralizando, o MEC ou o Governo Federal. [...] o Conselho de Escola como órgão fundamental pra gente poder buscar fortalecer a participação. Foi criado para conscientizar as pessoas dessa importância, a importância desse órgão colegiado. Às vezes as pessoas não querem participar por falta de tempo.*

Quanto ao PNBE, ouviram-se mais críticas que elogios ao Programa, embora todos — professores e estudantes — concordassem que deveria continuar. Sobre as críticas, embora muitas não fossem formuladas com a mesma clareza, várias eram coincidentes e referiam-se principalmente ao fato de este ser um Programa que visava apenas à distribuição de livros, sem se ocupar de questões como: criação de espaço físico para abrigar bibliotecas; formação de profissionais especializados; co-responsabilidade por parte do poder público local; e preparação de professores e de responsáveis e auxiliares de bibliotecas para lidarem com o acervo que recebiam.

É essa questão que eu coloquei pra você, distribuir o livro é até mais fácil, porque distribui e pronto. Agora, colocar para a escola a responsabilidade dela ter a biblioteca, manter aquela biblioteca com pessoal especializado e trabalhar com o aluno, traz para a escola e para o poder público maiores responsabilidades. Por outro lado, o resultado é melhor. O resultado lá na frente é melhor. Porque você vai ter um aluno que vai ter um hábito de leitura. Quer dizer, o aluno nosso que sai aqui na 8ª série, ele vai ter esse conhecimento de lidar com a biblioteca, com a pesquisa, com a leitura. Vai ter conhecimento dos autores, que até então, não tinham.
Eu acho que não é a curto prazo. É a longo prazo. É uma questão cultural, porque o aluno, na família dele, no seio da família, não tem aquela questão de valorização do livro. Então não é só distribuir e levar o livro pra casa que vai fazer com que o aluno se torne um leitor e também que ele valorize o livro. Tem que ser uma relação diferente.

Observou-se, ainda, a preocupação não apenas com a centralização, mas com as formas de decidir politicamente o que deveria ser melhor para cada escola de um país como o Brasil, de tantas singularidades e diversidades. Ao mesmo tempo, o cuidado com os recursos, tanto na esfera administrativa micro, quanto na esfera macro, dava-se a conhecer, apontando o valor dos Conselhos de Escola para regularem a direção que as verbas públicas poderiam assumir.

Um outro diretor, em Sergipe, criticou, inclusive, o MEC por enviar os livros sem o assessoramento necessário aos profissionais. Mas ao mesmo tempo criticava também as escolas, por não terem pessoas qualificadas para entender as orientações do MEC, para tomarem conta dos acervos e valorizarem os livros. Outro diretor concordava com a distribuição de livros, mas acrescentava que, para isso, deveria haver preparação de todos os professores e demais envolvidos para o recebimento, distribuição e utilização.

Por sua vez, um professor criticou os gestores que definiam as estratégias escolares de distribuição dos livros, afirmando: "Distribuir os livros apenas não leva a nada, se ficar na caixa. As crianças têm que ter acesso aos livros. A escola tem que ter uma biblioteca no seu próprio espaço". Argumentou, ainda, que a prática centralizada de distribuição de acervos onerava os cofres públicos e não produzia práticas de freqüência às bibliotecas, por parte dos estudantes.

Muitos concordaram que os livros deveriam ser distribuídos para os estudantes e não ser devolvidos como os didáticos, considerando discriminador o fato de um estudante de escola pública receber livros que a elite pode consumir, e depois ter de devolvê-los, o que não era considerado justo. "Os livros devem ficar em casa, passar de pai para mãe e irmãos e depois doar, se quiser".

Para um representante de Conselho escola-comunidade, a doação de livros para os estudantes era importante, assim como para a biblioteca, e estendia esse lugar de doador para pessoas como ele, que já fizeram doações inúmeras vezes. Defendeu essa posição, não sem também destacar que a conquista de livros, por parte dos estudantes, tendia a ser mais valorizada, do que o que ganhavam sem muito esforço e, por isso, pensava ser necessário repensar a questão.

Para várias mães, a distribuição dos livros era importante, porque os filhos gostavam de ler, mas os livros eram muito caros. Para esses que já gostavam, o PNBE não mudava práticas, mas as reforçava, pela chegada de novos títulos e facilitação do acesso. Ter os livros significava poder emprestá-los para parentes e amigos que não os receberam, repartindo a leitura.

Para mães cujos filhos não eram próximos à atividade da leitura, os livros os estimularam, o que fez com que exercitassem novas práticas. Criticavam os didáticos, que se resumiam em leitura e resposta, e saudosistamente relembravam que "antigamente lia-se tudo, interpretava-se, respondiam-se os exercícios. Hoje só se lê e responde, ou seja, só se lê o que tem que responder".

Defendiam, por tudo isso, a permanência da política de distribuição de livros para os estudantes, como oportunidade de levá-los à leitura, destacando a necessidade de "ter de

tudo, da leitura mais leve, para iniciar, até a mais pesada". Defendiam, ainda, uma maneira de baratear os livros, o que pensavam ser o motivo principal para que os brasileiros pouco leiam. Uma mãe assim concluiu: "a leitura é igual a educar que é igual a se alimentar".

Por fim, avançando na perspectiva da política e sua continuidade, ouviram-se idéias de que se criassem núcleos entre as bibliotecas públicas estaduais, municipais e as das escolas, procurando informatizá-las, de modo a que viessem a cadastrar os estudantes e pessoas da comunidade para que todos pudessem usufruir os serviços e acervos de que dispõem.

A complexidade das questões surgidas no âmbito dessa categoria políticas de leitura apontou para a necessidade de indicar subcategorias que se ilustram e que saltaram das entrevistas, pelas falas dos entrevistados.

Conhecer os Livros

Um primeiro problema detectado pela pesquisa referiu-se às estratégias de comunicação do PNBE, que não conseguiram, efetivamente, fazer com que grande parte dos diretores entrevistados tivesse maiores informações e/ou esclarecimentos sobre os acervos distribuídos. Além disso, foi ainda detectado que não houve um repasse eficaz de informações nas mudanças de gestão das escolas, quanto aos projetos desenvolvidos. O envolvimento e o incentivo dos diretores nas atividades realizadas pelas bibliotecas poderiam potencializar a atuação desses espaços escolares, o que seria fator importante para a concretização de políticas públicas dentro das escolas.

Observou-se, também, que as informações sobre o PNBE não foram socializadas e discutidas pelos professores, o que limitava o alcance da política pública e a elaboração, em alguns casos, de atividades mais significativas. A maior parte dos trabalhos desenvolvidos com o acervo revelou atividades pontuais, de um ou outro professor, predominantemente os de língua portuguesa, não atingindo a escola como um todo.

Receber Livros do PNBE incentiva a Leitura

De modo geral, os estudantes afirmaram que o governo deveria continuar doando livros, tanto para as bibliotecas como para eles, pois receber livros os estimulava a lerem mais, e que "antes quase não liam". Embora vários tenham assumido que nem leram, doaram ou jogaram fora, muitos ainda tinham os livros em casa. Uma razão, fortemente apontada por eles, para justificar o porquê gostariam de ganhar mais livros, mesmo tendo doado os que receberam, estaria relacionada à posse do livro como objeto de pertencimento, "porque é bom ter em casa e não precisar devolver para a biblioteca". Mas gostariam que, entre os novos livros a receber, houvesse gêneros como teatro, aventuras, comédias, revistas de ação etc.

Com essa posição concordaram muitos responsáveis por bibliotecas, afirmando que a política de distribuição de livros incentivara a leitura na escola, mesmo considerando ser fraco o leitor da escola, que quase não ia à biblioteca e pouco se interessava por ler, apesar de muito incentivado a ler os livros do Literatura em minha casa.

Por parte dos estudantes, consideravam que os livros eram bons, mas que o MEC poderia enviar livros com temas mais apropriados aos interesses para os quais estão despertos, como poemas, drogas, gravidez, mulheres, charges sobre política e doenças sexualmente transmissíveis. Ainda sugeriam livros com histórias infantis, em quadrinhos, atlas e mais clássicos para pesquisas na área de biologia, ecologia etc.

Investir em Bibliotecas

Apesar dos problemas que cercavam a ação de freqüentar bibliotecas, surgida em muitas entrevistas, principalmente por parte de professores, não se defenderam ações

individualizadas, mas sim o estímulo a espaços cada vez mais ricos e adequados aos usuários. Apontou-se que os professores estavam limitados pelo fator tempo ou outros empregos, o que dificultava a ida à biblioteca. Ainda assim, considerava-se indispensável o investimento do governo em biblioteca, melhorando seu espaço, tornando-o mais prazeroso. "É preciso tornar o fluxo de empréstimos maior, mais fácil, também, para a comunidade. Isto tem que acontecer desde a pré-escola ao ensino universitário, chegando até à comunidade".

Investir nos Profissionais, em Concomitância aos Programas de Distribuição de Acervos

Muitos foram capazes de fazer críticas às formas como os acervos são distribuídos, sem qualquer orientação aos profissionais que lidavam com esse material bibliográfico — professores e responsáveis por bibliotecas. Uma funcionária que trabalhava em uma biblioteca expressou essa crítica, pela falta de informação ou "treinamento" para implementação. Segundo ela, faltavam profissionais para trabalhar nesse espaço com os acervos, e se essa ação não existir, "não se muda o hábito dos estudantes para a leitura, é jogar dinheiro fora".

No Ceará, professores e gestores apontaram de que carecia o Programa, e de como as bibliotecas podiam ser pólos de outras linguagens além do código escrito, e servir às comunidades:

> *[...] uma reestruturação da biblioteca da escola; pessoa capacitada, responsável e comprometida que tenha habilidade para utilizar bem as tecnologias como TV, vídeo, DVD, computador; melhorar o acervo: livros para pesquisa, enciclopédias, literatura cearense, livros de pesquisa para o professor, livros para as séries iniciais; apoio dos pais.*
>
> *Falta capacitação do encarregado para explorar os livros, fazer trabalhos que despertem o interesse dos alunos e envolver a comunidade nas atividades. [...] é preciso uma pessoa disponível para isso, que possa inclusive abrir a biblioteca nos fins de semana, um espaço maior, melhorar o acervo com livros paradidáticos de cunho mais científico para consulta dos alunos, publicações com fatos atuais, como revistas.*

Um bibliotecário resumiu seu pensamento sobre o Programa, defendendo acervos coletivos, que pudessem ser usados na escola, mas sem descartar a possibilidade de os estudantes levarem os livros para casa, não sem antes contar com a orientação do professor:

> *O ideal, no meu modo de pensar, é distribuir material para os alunos para eles usarem em sala de aula. Depois que o professor fizer um trabalho, explorar a leitura na sala então se deve distribuir este material pra eles. O livro é pra eles, mas que seja orientado pra estar usando na sala de aula, pra eles saberem como desenvolver a leitura, o que eles podem tirar daquilo. Distribuir livros, simplesmente, que eles levam pra casa, muitos nem lêem, se o professor não faz um trabalho orientado, eles não lêem.*

Por fim, um outro bibliotecário de Vila Velha defendeu, mais do que uma política de livros, uma política de formação do leitor, nos seguintes termos:

Tem que ser uma política de formação do leitor, porque não adianta nada você distribuir se não formar. Ele pode deixar o livro jogado, nem ligar. Aqui na escola eu vejo que são sempre os mesmos alunos que pegam livros. Não são todos. Então primeiro tem que investir na formação do leitor, pra depois distribuir livros, ou as duas coisas ao mesmo tempo. Coisas do tipo "A Hora do conto", "Teatro na escola", para incentivar os alunos a ler e a escrever também... publicar as produções. Tem escola que usa a biblioteca como lugar de castigo (grifo nosso). Isso tem que parar. Assim o aluno toma raiva da biblioteca, o aluno tem que sentir a biblioteca como um local agradável para ir, e não como um local para ficar como punição.

A experiência de campo em Anápolis e Goiânia reforçou a idéia de que distribuição de livros, como feita pelo PNBE, parecia não atender as demandas necessárias para a implantação de uma real política de leitura/formação de leitores.

Se antes se dizia que não se lia porque não se tinha acesso ao livro, hoje a questão parecia não se limitar apenas ao acesso, mas, também à mudança de mentalidade entre professores, diretores e gestores, no sentido de tornar o livro literário mais uma referência no processo formativo dos sujeitos, em processos educativos. Para isso, fazia-se necessário investir na formação de professores, de coordenadores pedagógicos e de bibliotecários, responsáveis e auxiliares de biblioteca. Do contrário, o PNBE poderia estar fadado a se consolidar como política de distribuição de livros, que favoreceria, precipuamente, ao mercado editorial.

Livros para todos e em todos os lugares

No Ceará, em uma escola houve a crítica à distribuição de livros que não contemplava as séries iniciais, tempo fundamental para a formação do leitor, que se formaria desde as primeiras séries.

Apesar da eficiente distribuição dos acervos para as escolas beneficiadas nas capitais, no meio rural o mesmo não ocorrera, tanto fazendo com que esse fosse um critério inicial de definição das beneficiadas, quanto as excluindo, em maioria, pelo número muito menor de matrículas.

Ao lado disso, os acervos não foram considerados suficientes em número para o trabalho pedagógico, por boa parte de gestores e professores. A coleção Literatura em minha casa, inicialmente direcionada para apenas duas séries, provocou insatisfação nos gestores que se viram frente ao dilema de distribuir livros para somente parte de seus estudantes. Isso levou muitos gestores a tomarem a iniciativa de abrir as coleções, separarem os livros, para possibilitar que todos tivessem, pelo menos, um livro. Entretanto, as escolas que souberam otimizar o uso dos livros, dinamizando seus projetos político-pedagógicos, ainda trabalhavam bem com os acervos.

Junto a isso, outra questão se impôs em muitas entrevistas: o fato de os professores preferirem as coleções com exemplares em quantidade suficiente para serem usadas por todos os estudantes ao mesmo tempo.

Por essa lógica, os acervos coletivos de literatura não agradavam tanto, porque a prática das escolas — e a cultura nelas instaladas — recomendava que todos os estudantes lessem o mesmo texto ao mesmo tempo. Isso porque, muitas vezes, os professores não sabiam lidar com a diversidade e variedade de textos, e por isso faziam críticas ao número de exemplares de cada título, cobrando que a quantidade de obras fosse similar ao número de estudantes que tinham em cada classe.

[13] Usa-se a forma como a funcionária se expressou, embora a concepção que se espere para a atividade de orientação aos profissionais condiga mais com a idéia de formação, pela dimensão educativa e de ação autônoma do sujeito em busca de seu próprio desenvolvimento.

Qualidade dos Acervos

A qualidade dos acervos foi apontada como muito boa, principalmente por trazerem diferentes gêneros literários. Mas isso não descartava a preocupação de que os professores não haviam participado, em nível regional, da escolha dos livros. Enfatizou-se, também, a necessidade de leituras tratando de temas regionais e da cultura local, como forma de despertar o interesse dos estudantes.

Em Sergipe, muitos criticaram os livros por conterem textos muito extensos e fora da realidade em que a escola se situava e que os estudantes viviam. Um diretor explicou, inclusive, como eram utilizados em sala de aula:

> *A gente tem que utilizar outro método que fale da própria comunidade, do que está acontecendo na nossa comunidade. A gente utiliza jornais ou a gente faz um passeio para falar sobre o meio ambiente, essas coisas a gente utiliza, além do livro que a gente não vai ficar só no livro, mas utilizar aquilo que o aluno necessita saber.*

Ainda sobre a qualidade dos acervos, um diretor em Vitória considerou que:

> *O nosso acervo é bom, principalmente para o nível infantil, o qual não atendemos. Os livros vêm com todos os atrativos para chamar a atenção da criança. Já para o nível infanto-juvenil os autores são de altíssimo nível, mas de acordo com o parecer dos alunos deveria haver uma consulta prévia para saber o que eles gostam de ler, como livros sobre o desenvolvimento do adolescente, ficção, aventuras etc. A leitura tem que ser prazerosa para conquistar o leitor e o que prevalece para esses alunos tem uma linguagem muito erudita. Também para essa faixa etária precisa aumentar o número de livros para pesquisa, ou seja, os paradidáticos, sendo que deve ter mais números repetidos para atender toda turma.*

Toda Política precisa ouvir os Usuários

Em todos os lugares saltou aos olhos a receptividade aos pesquisadores, por parte dos profissionais e de demais pessoas da comunidade escolar. À simples apresentação como pesquisadores para o MEC, ouviam-se imediatamente falas como "que bom, finalmente o ministro se lembrou de nós!" Ou se eram apresentados a outros membros da comunidade escolar, o faziam sempre revelando a mesma expectativa: "Olha, são do MEC, estão aqui para conhecer-nos e ouvir-nos!". Mesmo quando ressaltado que os pesquisadores não eram servidores do MEC, mas de universidades, prestando serviço à pesquisa, faziam questão de anunciar os chegantes como membros do Ministério. Essa atitude demonstra a importância — reconhecida por todos — atribuída pelos participantes da escola a representantes de esferas de poder cuja ação interfere na vida cotidiana; demonstra ainda a valorização das pessoas que, estando tão distantes desse nível de poder, recebem a visita de "autoridades", motivo de orgulho para elas, e — mais significativo — revela como as comunidades escolares necessitam de canais para expressar sua voz.

Todas elas têm muito que contar das experiências que vivem intensamente, atribuindo aos seus cotidianos de trabalho a dimensão de espaços construtores históricos de vidas compartilhadas. De um modo geral, são pessoas por demais envolvidas com suas comunidades para além dos muros escolares, que compreendem a importância da educação de qualidade para a população em geral e se sentem comprometidas e realizadas por se perceberem pessoas fundamentais para essa construção histórica.

A continuar com políticas centralizadas, deve-se aquilatar o quanto a satisfação destes profissionais e estudantes, por estarem sendo ouvidos, contribui para o êxito dos programas, o que reforça a importância da criação de canais efetivos de comunicação com as escolas, precedendo mesmo a elaboração de políticas públicas. Essa escuta inclui muitos aspectos, tanto na definição de estratégias, quanto do ponto de vista pedagógico e

de critérios para a seleção dos acervos, o que remete a uma outra subcategoria.
Consulta sobre livros para acervos e inclusão de autores regionais

A escuta aos profissionais remeteu à indicação da necessidade de consultas para a seleção de livros. Um diretor disse que professores e estudantes deveriam ser consultados sobre quais livros seriam importantes para o desenvolvimento de cada disciplina, referindo-se à exigência de obras de referência, em subsídio aos componentes disciplinares. Embora este não seja o objetivo primeiro dos acervos, é também fundamental, quando se sabe empiricamente que a pesquisa escolar se resume a cópias manuais ou fotocopiadas de outros livros didáticos, que não os de uso na turma.

Consulta sobre Livros para Acervos e Inclusão de Autores Regionais

A escuta aos profissionais remeteu à indicação da necessidade de consultas para a seleção de livros. Um diretor disse que professores e estudantes deveriam ser consultados sobre quais livros seriam importantes para o desenvolvimento de cada disciplina, referindo-se à exigência de obras de referência, em subsídio aos componentes disciplinares. Embora este não seja o objetivo primeiro dos acervos, é também fundamental, quando se sabe empiricamente que a pesquisa escolar se resume a cópias manuais ou fotocopiadas de outros livros didáticos, que não os de uso na turma.

Na mesma perspectiva, um vice-diretor em Camaçari, ao falar sobre a qualidade dos livros do acervo da escola — e mais uma vez referindo-se a obras de referência — sustentou a necessidade de que este fosse composto também por livros de autores da região, e que abordassem problemáticas locais:

> *Tem alguns livros na biblioteca e, pelo que eu folheei, o livro ele é montado dentro de uma cultura não muito voltada para nossa realidade. Você vê que os livros didáticos escolhidos são mais de uma cultura que se desloca mais pro Sul, são mais sulistas, não tem muito a ver. Por exemplo, se eu estivesse à frente disso, escolheria livros que trabalhassem a nossa cultura. Livros que os escritores, pensadores do livro fossem daqui do Nordeste, porque sabem da realidade. Por exemplo, muitos livros não podem ser usados por comunidades pesqueiras, como Arembepe.*

No Pará, no entanto, alguns gestores e professores sugeriram a incorporação da literatura regional nos acervos, dada a rica produção literária regional e local, diferenciada de outras regiões do país, principalmente pela marca da cultura indígena, ainda muito presente. Tomada como reivindicação, torna-se objeto de reflexão para o nível decisório, não somente no tocante a esta região, como também para as várias possibilidades que o Brasil oferece, embora grande parte desta riqueza cultural esteja em meio ao povo, sem que tenham sido sistematizadas histórias e crenças passadas a cada geração.

> *Dos livros de literatura, pelo que eu analisei de alguns, o que é que predomina? São os escritores que nós temos no Brasil. Que nós sabemos onde eles estão mais concentrados: sul e sudeste, não é? Aqui em Belém nós também temos escritores, e acho que poderiam ser incluídos nesse projeto. Alguma coisa voltada para a questão regional. As lendas da Amazônia, a própria parte do folclore que existe no Norte e as próprias produções que são baseadas aqui na cultura do Pará poderiam estar sendo levadas para serem publicadas nesse conjunto. Até porque nossa literatura é vasta e ela é diferente, é muito diferente [...].*

[14] Esta crítica, muito recorrente, deveu-se concretamente pelo fato de o dado de compra ter como base a informação da matrícula do ano anterior ao da distribuição, dado esse que inevitavelmente se altera de um ano para outro.

Para ilustrar a força da cultura local, o depoimento de um gestor entrevistado marcava a presença dessa cultura. Mostrava-se interpelado por ela (cultura) e suas expressões, e as antevia de modo diverso de outros lugares, pela forma como entravam nos sujeitos (e nas escolas) paraenses, enlaçando-se neles como realidade:

> *Pois é, já te falei que da geração aqui eu sou bisneta [...]. Então, quais são as lendas que tem aqui? A Matinta Pereira. A Matinta Pereira é uma realidade. A Matinta Pereira, dizem que é uma mulher que se veste de preto e sai de noite à procura de tabaco. Eu não sei te contar um pouco mais, mas é o que a gente sabe do mais corriqueiro. E ela sai geralmente à noite e ela apita, ela apita. Apita, como se fosse um apito. Se eu te contar... Eu já escutei uma. Não tive coragem de ver. Assim, deu estar dentro do banheiro e escutar. Faz muito tempo já, faz uns dez anos. À noite, tipo uma hora da manhã, ela apitou como se ela estivesse dentro do banheiro, sabe. E os que são da geração anterior reconhecem, meu avô já prendeu uma na porta. Contam os mais antigos que sabiam até quem era a pessoa que se transformava [...].*

A lenda narrada não é um objeto estranho a ser inserido no cotidiano escolar, como forma de valorização da cultura regional, mas é parte viva e integrada ao cotidiano, independente de qualquer intervenção escolar. Com isso não se está desprezando o trabalho da escola, fundamental para a preservação e ampliação das perspectivas que a cultura encerra.

Também nesse estado, tanto em Belém, como em Ananindeua e Castanhal, a crítica de diretores e professores sobre a falta de títulos da literatura regional foi contundente. Destaque-se que no Pará existe, no currículo oficial das redes públicas de educação, disciplinas denominadas Estudos Paraenses ou Estudos Amazônicos, perspectiva instigante e sugestiva para que se empreenda uma consulta prévia à constituição de acervos, de modo que estes contemplem demandas históricas, sociais e culturais de cada região. Os títulos universais têm valor indiscutível, todavia parece haver necessidade de iniciativas que dotem as coleções de mais nítida identidade cultural. Eis a fala de um professor sobre a questão:

> *O Programa atende em parte, pois existe um descompasso, quando deixa lacunas em relação à produção literária da região, que respeite características culturais da região. Nós temos bons autores paraenses que precisam ser conhecidos pelas novas gerações.*

Integração de Políticas

Durante as entrevistas, diretores demonstraram que não tem havido relação entre secretarias de educação, tanto estaduais quanto municipais e PNBE. Muitos acreditavam que os acervos se formaram com livros enviados pelo órgão estadual de educação. Para os diretores, cabia à escola a coordenação, administração e distribuição dos livros, ficando a utilização sob o planejamento e administração de professores responsáveis pela biblioteca.

Cada rede de ensino desenvolveu políticas diferenciadas em relação ao enquadramento profissional, formação e valorização dos responsáveis pelas bibliotecas, havendo, em alguns casos, políticas de formação voltadas para estes profissionais e para bibliotecários, possibilitando sua participação em encontros, seminários e congressos na área da leitura, o que nem sempre ocorreu quando se tratava de assistentes e auxiliares de biblioteca.

Também no Pará reivindicou-se maior articulação com as administrações locais para o controle e ampliação das ações do Programa federal. Quanto à aquisição de acervos, embora se constatasse que a relação quase direta do MEC com as escolas tivesse aspectos positivos — por exemplo, destacavam a informação recebida sobre o Programa e o reforço

na autonomia das instituições — por outro lado percebeu-se uma certa negligência das administrações na formulação de políticas complementares ao Programa.

Tudo se passava como se o PNBE chegasse como dádiva e fosse mantido nesse lugar, não sendo incorporado às ações educacionais públicas de outras esferas de poder como integrantes e integradas a uma mesma política. Tratado como "apêndice", a desidentificação do significado de um investimento público dessa monta em acervos literários não se resumiu ao desconhecimento de gestores e professores quanto ao Programa, mas implicou a responsabilidade primeira de gestores públicos de vários níveis que desconsideraram a coisa pública, tornando-a quase invisível, impensável quando se defende a prestação de serviços educacionais de qualidade, como direito de todos os cidadãos.

Políticas Locais

A falta de integração das políticas também implica dizer que, em síntese, poucas são as administrações públicas que as têm no campo do livro, da biblioteca e da leitura.

As evidências estão postas, principalmente, na observação feita nos espaços das bibliotecas, em que a maior parte do material de leitura era constituído por livros didáticos novos e de anos anteriores. Tomando como referência depoimentos nas escolas visitadas, poucas ações foram constatadas como políticas de incentivo à leitura como, por exemplo, uma na rede estadual paraense, caracterizada pela distribuição do jornal O liberal nas escolas e pela Feira do livro, para a qual os professores receberam R$150,00 em créditos para aquisição de livros na feira. A aquisição de acervos, em grande parte se restringia a iniciativas das escolas, com os recursos que lhes eram destinados para a manutenção geral da instituição, ou mediante doações.

No Espírito Santo, observou-se um certo critério adicional em relação ao controle sobre a aquisição de títulos para as bibliotecas. Além da secretaria municipal, esta inclusive fazendo assinatura de revistas e de jornal local para as escolas, obteve-se a informação de escolas que compravam livros, e esta aquisição, em algumas, se dava por indicação/sugestões de títulos pelos professores, encaminhados ao diretor que realizava as compras, depois de submetidas ao Conselho de Escola, que as aprovava, ou não, de acordo com o orçamento e prioridades estabelecidas.

Nesse mesmo estado, obteve-se a informação de que a secretaria estadual efetivara a compra de mobiliário (mesas e cadeiras) e novos títulos para as escolas, encaminhando em 2005 mais 509 títulos (com três exemplares de cada), voltados para a literatura clássica e infanto-juvenil que se somaram aos títulos já existentes.

Alguns bibliotecários lembravam que, em anos anteriores, a escola recebera R$ 1.000,00 da secretaria de educação para a compra exclusiva de livros, e que os escolhidos foram, em sua maioria, de literatura infantil. Atualmente recebiam mais de 600 exemplares, alguns listados e demandados por professores, além de uma coleção inteira de paradidáticos.

As políticas locais resumem-se, pode-se dizer, em grande parte, ao repasse de verbas, ou de prévia consulta, nem sempre respeitada na sua inteireza, quando a compra se faz, não diferindo muito do Programa avaliado, no que diz respeito à distribuição de acervos, sua tônica. Nenhuma mudança no projeto pedagógico, nem na política de formação continuada foi apontada, demonstrando que as decisões dos gestores na área ainda se restringem à garantia de verbas para aquisição de acervos.

SEMEADURA
AS SEMENTES VOLTAM AO CAMPO

Ao invés de criar programas para convencer as pessoas a ler determinados livros, para difundir o "prazer" de ler, é fundamental que se garanta a todos o acesso aos bens culturais, o que se faz não apenas alfabetizando a população, garantindo escolas e bibliotecas públicas de qualidade, mas também enfrentando as violentas desigualdades sociais brasileiras. Um desempregado, um faminto, não pode se interessar pela "viagem" proporcionada pelos livros, pelo conhecimento de si e do mundo proporcionado pela alta literatura (ABREU, 1999, In: www.alb.com.br).

A pesquisa foi responsável por um momento importante nas escolas, ao provocar o esforço dos entrevistados para falarem sobre o que tem sido o PNBE no cotidiano escolar, desde que a política foi implantada. Em princípio, a difícil tarefa de coletar informações sobre os acervos deveu-se ao pouco conhecimento de estudantes, professores e gestores sobre as possíveis fontes de financiamento desses acervos, que tanto julgavam serem públicas, como privadas, assim como também ignoravam quaisquer resultados do Programa, tanto pela falta de divulgação no momento em que foi implementado, quanto pela falta de acompanhamento e avaliação.

Nenhum programa de incentivo à leitura, vinculado a políticas educacionais, entretanto, pode subestimar as condições em que a educação escolar vem sendo realizada nas redes públicas deste país. O cotidiano das escolas visitadas pelas equipes, as condições sociais onde estão inseridas, revelam o PNBE como uma ação cultural de baixo impacto em políticas de formação de leitor e produtor de textos.

Todo processo educativo se não for capaz de renovar-se de acordo com as novas exigências impostas pelos desafios sociais, como no caso das comunidades vivenciadas na pesquisa, pode perder sua autenticidade e seu poder transformador.

Contraditória e singularmente, algumas escolas mesmo localizadas em bairros carentes e funcionando em precárias condições físicas e humanas; atendendo crianças de ensino fundamental das séries iniciais e de EJA à noite; possuindo pequenas salas cortadas ao meio por um único corredor em que transitam estudantes e professores , apesar de todos os entraves, tinham guardiães e defensores da formação de leitores e de produtores de textos. Com toda a limitação de espaço, demonstraram práticas vitalizadoras, transformando o impossível em espaço renovado, ativo, dinâmico, propício à formação de estudantes leitores e escritores.

A abordagem investigativa, recebida calorosamente pelas escolas, nas quais despertou interesse e motivação pela continuidade do Programa, denunciou a carência de acervos com livros de literatura e para fins de pesquisa, assim como seus usos, principalmente, expuseram as dificuldades de leitura e escrita presentes em todas as escolas. A perspectiva de uma educação de qualidade suscita a busca do direito por materiais adequados para estudantes e professores, e em quantidade suficiente ao uso requerido pelo aprendiz, e, ainda, o aprimoramento da leitura e da escrita.

Associada a essa perspectiva, a reivindicação de professores por qualificação, formação e remuneração condizentes com sua atividade fez-se presente nas falas, ao avaliarem a existência do PNBE e a decorrente utilização. Um programa importante para a formação de bibliotecas nas escolas, de “eficácia operacional na distribuição dos acervos para as escolas beneficiadas” (TCU, 2002), não pode manter-se desvinculado das exigências de formação continuada de professores, principais atores no incentivo e na dinamização da leitura de crianças e jovens, no espaço escolar.

Se para os pesquisadores e para o MEC a natureza específica de cada acervo era parâmetro importante da pesquisa, para os usuários entrevistados a nomenclatura dos acervos era, na maioria das vezes, ignorada, prevalecendo outra lógica: a dos livros da biblioteca. No entanto, livros e acervos existentes não eram considerados como patrimônio das escolas pelos sujeitos investigados, e o enfoque evidenciado como acompanhamento da utilização dos livros pelos estudantes (especialmente os didáticos), prende-se prioritariamente a cuidados de higienização, de forma a mantê-los em perfeito estado quando da devolução no final do ano letivo.

Esse sentido de pertencimento precário foi fortemente observado e simbolizou-se pela chave que mantém fechada grande parte das bibliotecas escolares. O livro, como objeto, ainda parece ter o sentido do tombamento que lhe devia garantir perenidade, não admitindo, por isso, a intimidade com o leitor, que se apropria dele com sentimento de posse e de pertença.

No que diz respeito às concepções de biblioteca, em geral há uma ênfase na estrutura física e uma separação entre essa e projetos de incentivo à leitura. Ao perguntar sobre o ideal de biblioteca que cada pessoa entrevistada tinha, especialmente aquelas que trabalham diretamente com as salas de leitura encontradas, observou-se que não foram feitas referências ao papel da biblioteca como promotora de ações voltadas para o incentivo à leitura e à escrita, mas apenas como espaço físico depositário de materiais para que tais ações aconteçam, sob orientação de professores e coordenadores, nunca dos responsáveis pelo espaço ou como base de um projeto de biblioteca. Ilustra-se essa afirmação com a fala de um vice-diretor ao ser perguntado sobre sua experiência com projetos de leitura e literatura:

> *Leitura e literatura, sim, já fiz parte de Jornadas de Leitura, de projetos voltados à leitura. Aqui em Camaçari nós temos esse projeto que é o PROLER... Mas assim, de biblioteca, essa parte funcional, de organizar, eu não entendo, não, não tenho formação nisso, entendeu? Estrutural, a parte estrutural da biblioteca, eu desconheço.*

Escolas e a maioria de professores ainda não desenvolveram compreensão acurada do papel e das finalidades sociais das bibliotecas no interior das escolas, descolados de enfoques didáticos, simplistas e alienadores.

Uma concepção mais cuidadosa dos usos sociais da escrita, e das suas implicações no campo do desenvolvimento de sistemas de pensamento e de esquemas cognitivos mais amplos, poderia compreender a potencialidade das bibliotecas como geradoras de conhecimentos, fontes de desenvolvimento da autonomia de pensamento e da criatividade. E ainda, principalmente, fazer dela instrumento indispensável na formação da identidade dos atores da escola e da comunidade.

Estas são implicações que ultrapassam as aplicações didático-pedagógicas da biblioteca com o papel de complementação de atividades de ensino, no sentido mais restrito desse termo, evidenciadas nos discursos e nas ações descritas ou realizadas por professores, diretores e bibliotecários, além de ratificadas pelas palavras de estudantes, em grupos focais.

Transparece em inúmeras colocações e ações apresentadas pelos entrevistados, a fragilidade da formação técnica dos profissionais que atuam na escola: professores, coordenadores, pedagogos, diretores, tenham formação mais antiga ou mais recente, de nível médio (magistério), superior (graduação em diferentes áreas) ou mesmo de pós-graduação (stricto sensu). Independente do nível de habilitação, do tempo de experiência no magistério ou da função que exerçam na escola constituem características marcantes a insegurança e a ausência de interesse e de criatividade no manuseio e utilização de recursos bibliográficos e da própria biblioteca.

Registraram-se insistentes e renovadas sugestões de inclusão de eventos de formação específica para a utilização adequada dos acervos do PNBE em uma política de estímulo à leitura e de formação de leitores.

Também a insistente informação de que os estudantes reagiram satisfatoriamente à doação de livros, passando a freqüentar mais as bibliotecas e salas de leitura, não corresponde à resposta dada pelos professores ao mesmo estímulo: há uma afirmação que aparece reiteradamente nas entrevistas de que os professores, praticamente, não utilizam a biblioteca, não a freqüentam, não conhecem o acervo disponível, não têm a prática da leitura ou, mesmo, não gostam ou não têm tempo para ler. É um viés contraditório:

profissionais não-leitores serem responsáveis pela formação de leitores, nas escolas públicas de estados e municípios pesquisados.

Uma hipótese possível para a existência dessa contradição parece ser a inexistência da compreensão da força e da influência da linguagem (oral e escrita) na produção e na manutenção das relações comunicativas no interior dos diferentes grupos sociais e na geração de estruturas de pensamento cada vez mais complexas, oferecendo a base para a ampliação e difusão de conhecimentos. A mediação didática estabelecida pelo professor nas situações de ensino e aprendizagem se faz através da linguagem. Portanto, maior domínio lingüístico implica maior eficiência didática, tanto para a ação de professores, quanto para o aproveitamento dos estudantes.

Também o espaço da biblioteca escolar pôde ser questionado. Em grande parte das escolas esse dispositivo não existe como tal, sendo substituído por salas de leitura, cantinhos etc. Compondo o conjunto arquitetônico de prédios escolares é bastante rara, mesmo porque, quando se fez presente desde a planta de construção tornou-se, com a dinâmica escolar, "aproveitada" como sala de aula, por ser esta, muitas vezes, tomada como mais importante do que uma biblioteca.

Pensar a biblioteca escolar com características físicas que ultrapassam a idéia de sala com estantes de livros, não pareceu ter sido apropriado segundo regras técnicas e conhecimentos que a diferenciam e a aproximam de neoleitores em formação. Apenas em Goiás se teve notícia de um material orientador da organização e dinamização de acervos nesse espaço. Na quase totalidade das escolas não foram observadas formas adequadas de apresentação dos livros aos usuários, organização e classificação próprias à apropriação dos leitores mirins, favorecendo a busca, o acesso e a movimentação autônoma.

De modo geral, as chamadas bibliotecas tratam-se apenas de salas ou espaços mal adaptados, mal pintados e mal iluminados que nada têm de atrativo, além de afirmar a idéia de impossibilidade da livre escolha de obras da preferência do estudante, tanto porque os responsáveis não trabalham por essa concepção de interesse, quanto porque nas prateleiras, muitas de difícil visualização do acervo, há acúmulo de livros didáticos, de livros doados, de obras sem atrativo para o público das escolas de ensino fundamental.

Em muitas bibliotecas não há catalogação do acervo, implicando desconhecimento quantitativo ou qualitativo das obras, por parte da comunidade escolar. O máximo que se verificou foi, em algumas, funcionários responsáveis pelo espaço que detinham algum conhecimento sobre os tipos de materiais integrantes do acervo. Muitas se confundiam com depósitos de livros, que se amontoavam sem qualquer organização, e muitas vezes ainda nas embalagens originais. Outras se reduziam a armariotecas, forma de guardar os acervos chaveando-os, quase sempre indisponíveis.

Do ponto de vista de que profissional opera as bibliotecas, um grande problema se coloca: a inexistência quase total de bibliotecários com formação, face à escassez de cursos e à pouca valorização desse espaço no currículo da maioria dos cursos. A questão se reforça com a também quase absoluta ausência de concursos para o cargo, que em muitas redes sequer existe. A figura mais comum encontrada nesse espaço é a de professores readaptados, ou seja, desviados de função por problemas de saúde.

Quando foi possível avaliar precisamente os acervos do PNBE, esses foram considerados de boa qualidade pela maioria dos participantes dessa avaliação diagnóstica, o que justificaria a permanência de envio de acervos para as escolas. Professores, diretores, equipes de secretarias de educação, bibliotecários e responsáveis por bibliotecas criticaram as sistemáticas de remessas, sugerindo que sejam feitas acompanhadas de orientações e de propostas de formação de professores para a utilização dos acervos. Também reivindicam a participação no processo de seleção de livros para comporem os novos acervos do PNBE.

O Literatura em minha Casa parece estar sendo o mais utilizado, e todas as escolas listadas e visitadas pelas equipes receberam o acervo. Embora de formas distintas das originalmente previstas, a utilização tem sido feita de acordo com as concepções que os diferentes usuários têm sobre leitura. Assim, muitos diretores e professores não entregaram os livros para os estudantes, preferindo mantê-los na escola, por supor que as

famílias não davam valor a eles, o que não se confirmou nos discursos e nos modos como estudantes e pais se referiram à chegada desse novo objeto nos lares. Outras escolas adotaram estratégias de exploração do acervo na escola em primeiro lugar para, só depois, distribuir os livros entre os estudantes, pela avaliação negativa de experiência anterior, quando foram distribuídos imediatamente, sem exploração pedagógica. Mas todas as escolas foram unânimes em dizer que as coleções foram recebidas com grande satisfação, principalmente pelos estudantes que tiveram a oportunidade de levar o kit de livros do Literatura em minha casa para suas casas.

Os entrevistados também sinalizaram que o kit circulou não só entre os membros das famílias dos estudantes, mas que o caráter de circularidade se estendeu no empréstimo a amigos, vizinhos ou outras pessoas do relacionamento, inclusive intercambiando títulos com colegas de turma.

Quanto ao Biblioteca do professor, a maioria dos professores desconhecia o acervo, e quando isso ocorria, a informação era de que ele estava disponível para empréstimo.

Em relação ao Palavra da gente, foram poucas as escolas integrantes da amostra que ofereciam a modalidade educativa para jovens e adultos, o que restringiu a avaliação. Além disso, as escolas que a ofereciam, indicavam que nem todas receberam o acervo dessa coleção. Este fato não decorre de equívoco da amostra, mas seguramente da pequena oferta de escolas de educação de jovens e adultos pelo país, como também da desidentificação da modalidade como tal, por conta de restrições orçamentárias do FUNDEF. Essa restrição acabou por estimular subterfúgios para incluir a oferta no Fundo, mas excluiu-a de outros programas como, por exemplo, do PNBE. O depoimento de usuários e de professores, entretanto, nas escolas em que a oferta existia, era de que havia uma ávida busca pelos livros, por parte de jovens e adultos, independente de aqueles serem, ou não, do acervo do PNBE. Muitas vezes os estudantes de EJA integrantes de grupo focal, como os demais estudantes, também não conseguiam relacionar os livros do referido acervo.

Todos os entrevistados foram unânimes em recomendar a retomada do Palavra da Gente com novos acervos, que permitissem a continuidade do processo de formação de leitores concomitante a um investimento na formação continuada de professores e bibliotecários. Também recomendaram uma política de criação de bibliotecas que atenda a comunidade, principalmente ex-estudantes e pais de estudantes, muitos dos quais são também estudantes do período noturno. O discurso comum em relação à continuidade dos acervos observadas as sugestões e considerações apresentadas nos diferentes segmentos das escolas pesquisadas, indica que é inadiável que os diferentes sistemas de ensino estabeleçam políticas de leitura que, para além das salas de aula, repercutam fora dos muros da escola, nas famílias e nas comunidades de origem dos estudantes.

O PNBE estimulou as esferas municipais e estaduais da administração da educação a se mobilizarem para também aplicar recursos na aquisição de acervos para as bibliotecas escolares. Algumas prefeituras se incluem nesse rol, como a de Vitória, de Vila Velha, de Goiânia, de Canoas, além de outras que vêm investindo em acervos e repasse de verbas para que as escolas adquiram acervos, ainda que com pouca clareza quanto aos objetivos de fazê-lo. Outra evidência da nova postura em relação à leitura pode ser percebida na adoção de concursos públicos para garantir a presença de bibliotecários habilitados à frente das bibliotecas escolares.

Percebeu-se, ainda, a necessidade de que o Programa disponha de instrumentos de controle operacional, fazendo retornar ao MEC informações sobre o recebimento do material nas escolas: quantidades, coleções e correspondência com a compra efetuada. Essa tarefa, certamente, demandará auxílio e envolvimento das administrações públicas estaduais e municipais, produzindo um sistema constituinte de bibliotecas escolares em rede.

Entrevistas com diretores, grupos focais com professores e com estudantes, observações de espaços e de práticas permitiram reafirmar a necessidade de políticas

públicas de incentivo à leitura e à formação de leitores e de escritores, atuando em duas frentes básicas: uma delas, diretamente nas escolas, fazendo chegar programas que muitas vezes passam ao largo das possibilidades e alcances de outras esferas de poder, não apenas do ponto de vista financeiro, mas programas com forte caráter pedagógico e formador, que produza possibilidades de novas políticas locais e gestores mais comprometidos com esses programas; a outra, ajudando a fundar e a manter salas e bibliotecas para um público mais amplo e não apenas para pessoas que estão nos bancos escolares, consolidando o direito a uma condição cidadã, de acesso à cultura letrada e a bens culturais dela decorrentes, independente da condição socioeconômica.

Do PNBE espera-se que organize o acompanhamento e a divulgação de objetivos e metas frente às redes públicas de educação envolvidas. Articulada a isso, a formação de professores mostrou ser uma medida fundamental, como garantia mínima de que maiores esforços serão empreendidos, aproveitando a existência de acervos com títulos de qualidade literária e de referência, que integram as diferentes coleções.

De um modo geral, os acervos individuais ou coletivos, recebidos e/ou distribuídos nas escolas, provocaram mudanças interessantes, positivas e bem delineadas no comportamento leitor dos estudantes. Passou a haver um maior envolvimento dos estudantes com a leitura, indicado pela ida mais freqüente às bibliotecas ou a salas de leitura existentes nas escolas. Esse envolvimento tem origem nas demandas didático-pedagógicas provocadas pelas tarefas de ensino e pesquisa apresentadas pelos professores ou, até mesmo, por recém-desenvolvidas práticas de leitura. Diferentemente de muitos professores, os estudantes demonstraram concepções claras de leitura e escrita e da sua importância para a vida, revelando grande interesse por diferentes práticas de leitura.

Alguns diretores alegaram que o intercâmbio escola-livros-família não acontece mais eficazmente porque grande parte de pais e mães em famílias de baixa renda é analfabeta, por isso não se sentem estimulados a discutir a questão da leitura com os filhos. No que tange à avaliação do PNBE e suas correlações e alinhamentos com outros programas, observou-se não haver interatividade entre eles, quer no sentido de valorização do leitor ou produtor de textos, quer da conscientização quanto ao uso do livro. Quando acontecem, expressam-se como atividades isoladas do professor em sala de aula, sem ecos, ou considerados movimentos tímidos nas escolas. O diálogo entre escola-comunidade e escola-estudante, ou qualquer ação pedagógica mais efetiva neste sentido, ampliando a idéia de leitura para todos enquanto prática educativa dialógica e participativa, só acontece em raras situações pontuais.

A ausência de uma política de formação de leitores e de esclarecimentos suficientes sobre as finalidades educativas do PNBE possibilitou a ambigüidade que se percebeu existir nas escolas, de não diferenciação entre livro didático, paradidático e obra de referência e livro de literatura. A lógica que se percebeu de tratamento das obras literárias deixou de valorizar o lúdico, a fantasia, a imaginação, para enformar a fruição do gênero literário nos moldes escolares.

Embora a literatura para as faixas etárias correspondentes ao ensino fundamental dirija-se a crianças, adolescentes e jovens, categorias que definem gostos, interesses, escolhas, sonhos, modos de perceber a realidade e com ela interagir, mediados por construções simbólicas e próprias da imaginação, na prática escolar essas marcas se apagam. Resta, apenas, a categoria aluno, que mantém suposta homogeneidade entre os estudantes, não respeitando a riqueza das experiências que vivenciam e ressignificam, mediadas pelos textos literários. É visível essa padronização do "leitor", como aluno, por exemplo, quando se compreende a preferência de professores pelas coleções do Literatura em minha casa, pelo fato de estas oferecerem a possibilidade de trabalhar exemplares iguais com todos os estudantes, sem fugir ao controle do professor que não lê os livros, muitas vezes , que teme a perspectiva de que leiam o que ele próprio não conhece, ficando assim desobrigado da leitura de todo o conjunto de obras do acervo.

Justamente o que a leitura literária pode oferecer de possibilidade para a produção e atribuição de sentidos, pelos leitores, é o que se "policia", delimitando, pelas práticas

pedagógicas, de forte teor escolarizado, os alcances dos vôos possíveis. Textos e autores de qualidade, de gerações de escritores que se vêm produzindo na cultura brasileira, de ilustradores que inventaram técnica e esteticamente modos de traçar com a imagem um outro código que também narra a história, quase se invisibilizam, nas propostas de uso sugeridas por muitos professores.

Este é um indicativo para conteúdos da formação continuada, cujas propostas precisam tratar professores como leitores, sem o que não se conseguirá desprendê-los da condição única de docente-que-ensina a ler.

Uma idéia bastante útil pode ser expressa pela articulação permanente entre os responsáveis pela escolha dos acervos, gestores escolares, conselhos de escolas e professores, no sentido de garantir a aproximação e apropriação das concepções sobre leitura, escrita e leitores de que são portadores, assim como produzir coletivamente estratégias de dinamização do projeto político-pedagógico das escolas, por meio de atividades da biblioteca.

Descontinuidade nas gestões e informações que não circulam de um mandato a outro, falta de afinidade com registros e documentos escritos que narram a história escolar são apontados como responsáveis pelo desconhecimento bastante generalizado sobre o PNBE. Movimentos de mudança na política local, em alguns casos, estimularam professores não-afeitos ao exercício da gestão a aceitarem colaborar com o grupo político do poder municipal, inclusive assumindo a participação em cursos de formação continuada para gestores escolares sem formação específica para o cargo.

Também o movimento dos estados desresponsabilizando-se do nível do ensino fundamental, ocupando as escolas com o ensino médio, com a atribuição pelo primeiro passando ao poder municipal, parece ser outro fator que contribuiu para a dispersão do Programa, por se ignorar o destino dos acervos.

Diretores recomendaram um verdadeiro diálogo entre níveis de ensino e esferas de poder, para que as condições reais das redes e das escolas sejam conhecidas pelo Programa, ao mesmo tempo em que professores e dirigentes conheçam melhor o Programa que deve integrar o conjunto de ações desenvolvidas como política pública de incentivo à leitura.

As escolas sentem-se anônimas em suas condições mais prementes e singulares, sendo conhecidas e reconhecidas apenas a partir de dados de matrículas declarados ao final de cada ano letivo ao Censo Escolar do INEP, por exemplo. Dados esses que sequer garantem que, de um ano para o outro, todos os estudantes das diferentes séries disponham de títulos em quantidade suficiente e correspondente ao acréscimo de matrículas.

Dirigentes e professores reconhecem que não é suficiente o envio de coleções, sem que as esferas federal, estadual e municipal se preocupem com condições de infra-estrutura e formação de professores, dispondo-se de condições mínimas para desenvolver projetos de trabalho com a leitura, a partir dos títulos fornecidos pelas coleções e com outros materiais.

As questões colhidas, novamente tomadas como sementes que voltam a fertilizar o campo em que podem germinar, trouxeram, no entanto, o reconhecimento de que as coleções vêm produzindo alguns importantes impactos de incentivo à formação de leitores, mesmo sabendo-se ser necessário dedicar tempo e recursos para a realização de monitoramento, acompanhamento e novas avaliações. Provocado a refletir sobre a importância da avaliação para o PNBE, um diretor de escola estadual assim declarou:

> *É importante que vocês façam esta pesquisa e que levem os relatórios e cheguem até o Ministro, para que a gente tenha retorno disso, ou através de... Mas que a gente tenha retorno disso, ou de novas ações, novas políticas, e que... Porque a gente aqui no Norte fica muito a desejar... As informações quando chegam pela distância, sempre é com atraso, e... Que a secretaria de educação acompanhasse mais, como isso está chegando às escolas. São muitas, eu sei que é um universo, é muito grande, mas que... Eu não sei como é que esse acompanhamento pode ser feito...*
> *Porque se não vai chegar um tempo que a União vai... Aí acaba com o Programa*

porque não tem resultados, eu acredito. Então é bom que tracem mesmo uma política de acompanhamento das escolas para que a gente possa até desempenhar melhor o nosso papel e o nosso compromisso com a formação desse aluno.

Compreender parte das razões que hoje limitam significativamente o trabalho com a leitura no cotidiano das escolas impõe retomar questões que as políticas públicas de incentivo à leitura parecem sistematicamente desconsiderar, em relação às reais necessidades de um maior acompanhamento junto às secretarias e destas em relação às ações implementadas nas escolas.

Promover melhorias significativas nos níveis de leitura e escrita daqueles que concluem o ensino fundamental ou o ensino médio, e que ainda apresentam domínios funcionais de leitura e de escrita acentuadamente precários é indispensável, para que resultados mais satisfatórios apareçam. Paralelamente, uma compreensão mais ampla da leitura como prática cultural de múltiplas dimensões deve ser incentivada na complexa malha social e em diferentes espaços sociais.

Tudo isso leva a pensar o quanto se tem para avaliar sobre práticas ainda vigentes, buscando dimensionar cuidadosamente sua eficácia em relação aos resultados esperados pelas políticas de incentivo à leitura e, em particular, pelo PNBE.

Considera-se que, para a efetivação de políticas públicas de leitura, faz-se necessário, entre outras questões:

- Aperfeiçoar canais de comunicação entre o MEC e as escolas, fomentando também maior participação da comunidade escolar nas definições da política.
- Investir na formação dos profissionais responsáveis por bibliotecas e em todos os professores – e não só nos da área de língua portuguesa o que pode potencializar a efetivação do trabalho com a literatura na escola.
- Incentivar o concurso público para profissionais com formação específica na área para o trabalho em bibliotecas escolares.
- Ampliar a distribuição de livros para as escolas, considerando as especificidades dos estudantes da educação infantil, da educação de jovens e adultos, principalmente para os que estão em processo de alfabetização, e do ensino médio.
- Destinar recursos específicos para a aquisição de livros e obras de referência em consonância com a demanda da própria escola, além da continuidade da estratégia de distribuição de acervos coletivos.

Ao fim de uma avaliação como esta, cabe formular novas questões, suscitadas pela realidade do campo pesquisado e as reflexões dele decorrentes: como pensar políticas de leitura que não fiquem restritas ao espaço escolar, mesmo reconhecendo sua importância para a formação do estatuto de leitor? Como envolver diferentes segmentos sociais para a definição dessas políticas públicas? Na defesa do livro, não se estaria correndo o risco de valorizá-lo como "único" suporte de leitura, desconsiderando os demais? Não se estaria idealizando a infância, quando se estranham suas novas formas de leitura? Que concepções de leitura devem fundamentar a formação de professores para essa área? Como melhorar o nível de leitura de estudantes e seus professores nas escolas pesquisadas? Como encarar a falta de professores, bibliotecários, técnicos de biblioteca e outros atores pedagógicos que podem facilitar a rede de leitura e de produtores textuais em toda a educação básica?

Referências

ABREU, Márcia de Azevedo. **Os livros e suas dificuldades**. Disponível em: < www.alb.com.br >. Acesso em: 14 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

DORNELLES, Leny Vieira. **Infâncias que nos escapam. Da criança na rua à criança cyber.** Petrópolis: Vozes, 2005.

FERRERO, Emilia. La internalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica. **Revista Avance y Perspectiva**, México, DF, n. 24, jan./mar. 2005.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. A construção social da leitura. In: PROLER. **Programa de Formação Continuada via Internet**. Rio de Janeiro: Casa da Leitura/PROLER, 2000.

MAUÉS, Flamarion. A exclusão da leitura. **Revista Teoria e Debate**. São Paulo, n. 50, fev./mar./abr. 2002.

ORLANDI, Eni. Leitura: questão lingüística, pedagógica ou social? **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 22, set./dez. 1985.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andrea. **Relatório final de avaliação diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola.** Rio de Janeiro: UNESCO: MEC/SEB/COGEAM, ALPAC, mar. 2006.

WERTHEIN, Jorge. Viva(mos) a leitura. **Correio Braziliense**, Brasília, 10 abr. 2005. Disponível em: < www.unesco.org.br>. Acesso em: 13 fev. 2006.

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica
Coordenação Geral de Materiais Didáticos
Esplanada dos Ministérios - Bloco L, Edifício sede, 6º andar, sala 612
Cep-70.047-900 - Brasília/DF
Telefone: (61)2104 8636

www.mec.gov.br - 0800 61 61 61

PDE

Ministério da Educação

BRASIL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL