

DANIELA FREITAS BRITO MONTUANI

**O PNBE/2005 na Rede Municipal  
de Ensino de Belo Horizonte:**

uma discussão sobre os possíveis impactos  
da política de distribuição de livros de  
literatura na formação de leitores

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2009

DANIELA FREITAS BRITO MONTUANI

**O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Aparecida Paiva

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2009

Dissertação intitulada *O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores, de autoria de Daniela Freitas Brito Montuani. Banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dra. Aparecida Paiva  
Faculdade de Educação – FAE/UFMG – Orientadora

---

Prof. Dra. Ivete Walty  
Faculdade de Letras - PUC/MG

---

Prof. Dra. Zélia Versiani  
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

---

Prof. Dra. Silvana Pessoa (suplente)  
Faculdade de Letras – FAE/UFMG

---

Prof. Dra. Célia Abicalil (suplente)  
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Belo Horizonte, 21 de agosto de 2009

***Aos meus preciosos pais Heron e Hélvia, que nunca mediram esforços para me incentivar em tudo o que desejei realizar. Ao meu esposo André e à minha filha Alice, amores da minha vida e fonte de inspiração para esta conquista.***

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, meu criador, que me capacitou e fortaleceu nessa caminhada e foi fiel a mim em todo o tempo.

Ao meu esposo André, pelo auxílio na tabulação dos dados e por compreender de forma tão amorosa as minhas “ausências”, mesmo estando em casa.

À Cidinha, que acreditou em mim e me estimulou com tanto carinho a prosseguir na pesquisa; suas palavras de orientação e encorajamento foram fundamentais para esta conquista.

Às amigas Bruna, Cristiane e Elaine, pelo carinho e apoio nas horas em que mais precisei e por tornarem possível a realização desta pesquisa.

Aos meus pais, mestres da minha vida.

Ao meu irmão Diego, que esteve sempre pronto a me ajudar.

A Ana Paula, Chrisley, Mariana, Marta e Paula, pela amizade e pelos momentos de trocas de experiências.

Aos companheiros do GPELL, que contribuíram para o meu crescimento acadêmico e para ampliar meus horizontes sobre a leitura literária.

Aos professores e amigos do Mestrado, interlocutores e companheiros de trabalho.

Ao CEALE, pela oportunidade de trabalhar com a formação de professores do Ensino Fundamental, propiciando novos aprendizados e experiências.

A CAPES, pelo auxílio financeiro a mim concedido durante a pesquisa.

Aos amigos da igreja, pelas orações.

A todos os meus amigos e familiares, pessoas fundamentais na minha vida, que fizeram parte desse momento tão importante e vibram com esta vitória.

O que quer dizer formação? Dar forma. Dá-se forma a algo que existe embora ainda sem feição, a uma matéria informe, a um esboço de sentimento, a um *devenir*. Lida assim – há sempre, para tudo, mais de uma leitura possível – a palavra formação dá outro sentido à frase. E podemos entender que formar leitores não é sacar leitores a partir do nada, mas dar forma e sentido a um leitor que já existe, embrionário, dentro de cada um. E onde se esconde esse embrião de leitor, que tantos parecem até impossibilitados de ver? Não se esconde, para quem sabe olhar. Ele está contido, à luz, em uma das necessidades primeiras do ser humano, a necessidade das narrativas.

Marina Colasanti

## RESUMO

Esta pesquisa descreve e investiga alguns possíveis impactos da política pública de distribuição de livros de literatura – o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE –, na formação de leitores literários. Para o estudo proposto selecionamos como *corpus* da pesquisa o PNBE/2005 que se diferenciou de suas edições anteriores em relação a três fatores: o retorno da distribuição dos livros para uso coletivo nas bibliotecas escolares, a alteração gráfico-editorial das obras e a possibilidade de escolha dos acervos a serem recebidos por parte dos profissionais da escola. Para a coleta de dados um formulário foi aplicado pessoalmente em todas as bibliotecas das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Nesta pesquisa algumas facetas são analisadas, como: o conhecimento dos profissionais da biblioteca sobre o Programa; as experiências de escolha do acervo; a eficácia na distribuição dos livros para as bibliotecas escolares; a disponibilização das obras; as atividades de leituras literárias desenvolvidas no espaço escolar decorrentes da chegada desse material. Para essas análises foram utilizados como referenciais teóricos os estudos na área da literatura, formação de leitores e leitura literária. Foi constatado um conhecimento superficial sobre o Programa, uma vez que há um “saber sobre a chegada dos livros na escola”, mas não se conhecem os objetivos do Programa e a política de formação de leitores que o conduz. Observou-se a eficácia na distribuição dos livros, o que tem permitido que as obras literárias estejam mais próximas dos alunos das camadas populares. No entanto, as atividades de leitura literária promovidas na biblioteca escolar ainda se limitam, em sua grande maioria, à tentativa de “chegada” dos livros às mãos de alunos e professores através de diversas estratégias de disponibilização do acervo. A análise também revelou alguns entraves para que sejam promovidos projetos e práticas que visem à formação de leitores literários no espaço da biblioteca escolar: a dificuldade de tempo dos profissionais que ali atuam, devido ao acúmulo de serviços técnicos como catalogação, empréstimos e organização do acervo; o desestímulo gerado pela falta de valorização do cargo e a falta de um projeto integrado entre profissionais da biblioteca e docentes.

## Abstract

This research describes and investigates some possible impacts from the public literature distribution policy- School Library National Program - PNBE -, on the formation of literary readers. The PNBE/2005 was selected as the research *corpus* for the presented study, which differed from previous editions in three factors. The first factor is the return of the distribution of books for collective use in school libraries; the second one is the books' graphic-editorial alterations and the third one, the possibility of books' choices received by the school professionals. A personal form was filled up in all municipal schools libraries of Bello Horizonte city to collect data. On this research some characteristics are analyzed, such as: the library professionals' knowledge about the Program; the books' choices experiences; the efficiency in books distribution to school libraries; the books availability; and the literature reading activities developed in the school environment after the arrival of the material. Studies in the area of literature, readers' formation and literary reading were used in these analyses as theoretical referential. It was confirmed that although the library personnel acknowledge the arrival of the books, they still did not have enough knowledge about the Program and its objectives, and also regarding the reader's formation policy that guides it. It was observed the efficiency in the books distribution, which has allowed literary work to be closer to the underprivileged students. Nevertheless, literature reading activities developed in the school library are mostly delayed due to the effort of trying to give the students and teachers the opportunity to have the books in hands through several strategies of books accessibility. The analysis has also revealed some impediments to the development of projects and practices that allow the formation of literature readers in the school library environment: the lack of time of the library professionals due to work overload of office work, such as: cataloguing, lending and borrowing tasks and organizing the books; the disincentive generated by the lack of appreciation felt by the personnel towards their job position and a integrated project between library professionals and docents as well.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1, 2, 3 – Livros do PNBE/2005 encontrados expostos, durante a pesquisa, numa biblioteca escolar da RME-BH .....	56
Figura 4 – Livros armazenados em caixas ao lado do arquivo .....	72
Figura 5 – Livros armazenados em caixas sobre a estante, ao lado dos globos terrestres .....	72
Figura 6, 7 – Bibliotecas com espaços organizados especificamente para atividades de leitura literária .....	73
Figura 8, 9 - Bibliotecas com espaços organizados especificamente para atividades de leitura literária .....	73
Figura 10, 11 - Bibliotecas com espaços organizados especificamente para atividades de leitura literária .....	73
Figura 12, 13, 14 – Pasta organizada pelo auxiliar de uma das escolas que realizou a escolha dos acervos com auxílio dos professores (13/06/2007) ....	77
Figura 15, 16 – Livros em expositores: uma prática recorrente nas bibliotecas escolares .....	86
Figura 17 – Livros em expositores: uma prática recorrente nas bibliotecas escolares .....	86
Figura 18, 19 – Livros em expositores: uma prática recorrente nas bibliotecas escolares .....	86
Figura 20, 21, 22 – Formas de organização e critérios de classificação dos livros a serem utilizados pelos alunos nas bibliotecas escolares .....	102
Figura 23, 24, 25 - Formas de organização e critérios de classificação dos livros a serem utilizados pelos alunos nas bibliotecas escolares .....	102
Figura 26, 27, 28 – Diversas formas de exposição dos livros nas bibliotecas a fim de facilitar o acesso dos alunos menores aos livros literários .....	103
Figura 29, 30, 31 - Diversas formas de exposição dos livros nas bibliotecas a fim de facilitar o acesso dos alunos menores aos livros literários .....	103
Figura 32, 33 – Gibitecas e locais de destinação para as revistas de histórias em quadrinhos nas bibliotecas visitadas .....	112
Figura 34, 35 – Alguns exemplos da disposição de materiais diversos nas bibliotecas .....	113
Figura 36, 37 - Alguns exemplos da disposição de materiais diversos nas bibliotecas .....	113

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Ações do PNBE/2003 .....	51
Tabela 2. Dados estatísticos do PNBE no período de 1998 a 2005 .....	52
Tabela 3. Dados da distribuição PNBE/2005 .....	53
Tabela 4. Formas de conhecimento sobre o Programa .....	64
Tabela 5. Escolas da RME-BH que declararam atender o 1º e o 2º ciclos .....	68
Tabela 6. Profissionais da escola responsáveis pela escolha dos acervos ....	78
Tabela 7. Principais formas de acesso ao livro de acordo com a classe social .....	100
Tabela 8. Formação dos entrevistados .....	117

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Principais canais de comercialização do livro no Brasil – 1998 .....	57
Gráfico 2. Conhecimento sobre o PNBE .....	63
Gráfico 3. Chegada dos acervos do PNBE/2005 nas escolas da RME-BH ....	69
Gráfico 4. Locais de disposição dos livros do PNBE .....	71
Gráfico 5. Escolha dos acervos do PNBE/2005 .....	75
Gráfico 6. Motivos citados para a não escolha dos acervos .....	76
Gráfico 7. Critérios de escolhas dos acervos .....	80
Gráfico 8. Chegada dos acervos escolhidos nas escolas da RME-BH .....	81
Gráfico 9. Atividades desenvolvidas com os livros recebidos .....	83
Gráfico 10. Atividades desenvolvidas com os acervos .....	85

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIações**

ALPAC – Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural  
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante  
FE-UFRJ – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil  
GEILPE – Grupo Executivo da Indústria do Livro e dos Problemas do Escritor  
INAF – Índice Nacional de Analfabetismo Funcional  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INL – Instituto Nacional do Livro  
IPL – Instituto Pró-Livro  
MEC – Ministério da Educação  
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PNSL – Programa Nacional Salas de Leitura  
PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura  
RME-BH – Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte  
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
SMED – Secretaria Municipal de Educação  
TCU – Tribunal de Contas da União

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	13
A construção do objeto .....	13
O <i>corpus</i> da pesquisa e os procedimentos metodológicos .....	22
<b>Capítulo 1 – A literatura na formação de leitores</b> .....	27
1.1 - Literatura: um texto importante na formação do leitor .....	31
1.2 - Programas e políticas governamentais de promoção à leitura .....	37
<b>Capítulo 2 – Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE</b> .....	49
2.1 - Dados históricos .....	50
2.2 - O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME- BH) .....	61
2.2.1 - O conhecimento sobre o Programa .....	61
2.2.2 - Distribuição e chegada dos acervos do PNBE/2005 .....	67
2.2.3 - A escolha dos acervos do PNBE/2005.....	74
2.2.4 - Atividades desenvolvidas a partir da chegada dos acervos do PNBE ..	82
<b>Capítulo 3 – Impactos das políticas públicas na formação de leitores ....</b>	89
3.1 - A formação do leitor literário no contexto escolar .....	93
3.1.1 - O acesso .....	100
3.1.2 - O acervo das bibliotecas escolares .....	104
3.1.3 - O perfil e a atuação dos profissionais das bibliotecas escolares .....	115
<b>Considerações finais</b> .....	124
Bibliografia .....	132
Anexos.....	140
Anexo 1: Carta-convite para participação das escolas no processo de escolha dos acervos do PNBE/2005.....	141
Anexo 2: Lista das 181 escolas contatadas da RME-BH .....	142
Anexo 3: Formulário utilizado na pesquisa.....	146
Anexo 4: Lista dos 300 títulos selecionados no PNBE/2005.....	151
Anexo 5: Quantidade de livros selecionados por editora no PNBE/2005.....	160
Anexo 6: Valores recebidos pelas editoras contempladas no PNBE/2005.....	161

## INTRODUÇÃO

### A CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Esta pesquisa situa-se no contexto de estudos realizados no campo de confluência das políticas públicas educacionais de promoção da leitura no Brasil com os estudos sobre a formação de leitores literários. Partimos da análise da chegada dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, do ano de 2005, nas escolas municipais de 1ª a 4ª séries (1º e 2º ciclos) do município de Belo Horizonte, e buscamos investigar dois aspectos: se a política de distribuição de livros de literatura para as bibliotecas escolares está sendo efetiva no que tange à distribuição a todas as escolas e às possibilidades de acesso geradas para alunos e professores, e se essa política fomenta práticas de leitura literária no espaço escolar.

Tentar analisar a repercussão de uma política pública de distribuição de livros de literatura com o objetivo de formar leitores no espaço escolar se tornou a primeira escolha desta pesquisa. Tal opção foi ancorada em estudos que demonstram crescentemente que a preocupação com a formação de leitores no Brasil tem como um de seus desdobramentos a implementação de programas de promoção à leitura direcionados às escolas e às bibliotecas. O Ministério da Educação - MEC, ao longo dos anos, tem promovido ações que visam facilitar o acesso a obras literárias e também ações de formação de mediadores de leitura. Algumas dessas iniciativas são o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE e o *Literatura em Minha Casa*, sendo os mais

antigos o Pró-Leitura, o PROLER, o Leia Brasil, o Programa Nacional Sala de Leitura e o Ciranda do Livro.

A escola é, cada vez mais, considerada o agente de domínio público responsável pelo processo inicial de formação de leitores por meio da alfabetização. Este é um dos motivos para que lhe sejam dirigidas orientações do poder público sobre a importância da promoção da leitura e da formação do leitor.

Muitas crianças brasileiras só têm, ou terão, acesso a livros de literatura através da escola. Segundo Soares (2004), o Brasil é um país de raras bibliotecas públicas e raras e precárias bibliotecas escolares; aquelas que existem, quase sempre funcionam como depósitos de livros e possuem um acervo desatualizado. Sendo assim, não operam como centros de informação e de formação de leitores. Além disso, o Brasil é considerado um país com poucas livrarias, onde os livros são caros para uma população, em sua maioria, de baixa renda.

Verifica-se, então, que os obstáculos para a democratização da leitura são inicialmente de natureza estrutural e econômica. Desse modo, a distribuição de livros de literatura para as escolas se justifica por representar uma tentativa de ampliar o acesso ao livro, que é um bem material simbólico. Segundo Soares (2004), a possibilidade de leitura e o acesso a ela são condições necessárias para uma plena democracia cultural, sendo essa democracia entendida como uma distribuição equitativa de bens simbólicos<sup>1</sup> e considerando que a leitura, especificamente a literária, é um bem simbólico.

A leitura literária, assim como outros bens culturalmente produzidos, tem sua importância relacionada à sua função na nossa sociedade letrada. A aquisição da leitura e as práticas de leitura literária podem ser consideradas um tipo de capital cultural, cuja noção servirá como base para algumas de nossas análises. O conceito de capital cultural foi elaborado pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2003) para tentar compreender os fenômenos de sucesso e fracasso escolar das crianças oriundas de diferentes classes sociais na escola francesa.

---

<sup>1</sup> De acordo com a autora, bens simbólicos são aqueles considerados “fundamentalmente significações e só secundariamente mercadorias” (Soares, 2004, p. 18).

Para esse autor, cada família transmite para seus filhos certo capital cultural. A herança cultural é responsável pela diferença inicial na experiência escolar e pelas taxas de êxito dos alunos.

Segundo Bourdieu (2003), o capital cultural pode existir sob três formas: estado incorporado, estado objetivado e estado institucionalizado. No estado incorporado, os bens culturais estão introjetados no indivíduo (conteúdo de livros, obras de arte, informações técnicas e gerais, capacidade para realizar determinadas atividades, etc.), não podem ser transferidos sem a sua presença e deixam de existir após a sua morte. No estado objetivado, apesar de os bens materiais (escritos, pinturas, monumentos etc.) serem o suporte desse estado e, portanto, poderem ser transmitidos em sua materialidade, a materialização do significado só ocorre com o capital incorporado, ou seja, é preciso que o indivíduo seja dotado de conhecimentos sobre as propriedades e funções do objeto para que ele tenha significado, possa ser decifrado. O estado institucionalizado pode ser caracterizado sob a forma de certificação dada pelas instituições aos indivíduos que concluem seus cursos.

O capital cultural objetivado não se constitui sem o incorporado nem o inverso. Consideramos neste trabalho o livro de literatura como um capital cultural no seu estado objetivado, sendo este constituído em nossa cultura letrada como um bem material simbólico legítimo. Conforme Bourdieu (1983), a legitimidade de um bem cultural, ou instituição, advém da imposição de um arbitrário cultural pela classe dominante, ou seja, seus bens culturais são apresentados natural ou objetivamente como superiores aos demais.

Como as crianças das camadas populares brasileiras são desprovidas de condições econômicas que lhes permitam ter acesso a esse bem material simbólico, a escola tem se configurado como um espaço fundamental para possibilitar esse acesso e proporcionar práticas para aquisição da leitura. Nesse sentido, não podemos deixar de ressaltar que a escola deve considerar, nas práticas de ensino de leitura que desenvolve, essas diferenças de herança cultural dos diversos sujeitos que nela estão

inseridos, entendendo assim a ausência desse *habitus*<sup>2</sup> em boa parte dos alunos das camadas populares. De acordo com Nogueira (2006),

(...) o patrimônio transmitido pela família inclui também certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural em seu estado “incorporado”. Como elementos constitutivos do capital cultural incorporado, merecem destaque a chamada “cultura geral” (expressão sintomaticamente vaga e indefinida porque designa saberes difusos e adquiridos de modo variado e informal); o domínio maior e menor da língua culta; o gosto e o “bom gosto” (em matéria de arte, lazer, decoração, vestuários, esportes, paladar, etc.); as informações sobre o mundo escolar (p. 60).

Nesse sentido, afirmar que determinados indivíduos possuem, ou não, determinadas práticas de leitura, não levando em conta a sua herança cultural, é responsabilizar o indivíduo por seu fracasso, mantendo uma noção de aptidão natural e reforçando a ideologia do dom.

Tavares (2004) apresenta alguns fatores que possibilitam o acúmulo do capital cultural, como o tempo, o acesso aos bens, o grau de letramento dos indivíduos, a intervenção na apropriação dos bens simbólicos e o capital econômico. Segundo ela,

(...) sem dispor de tempo, acesso a esses bens ou a lugares que abriguem esses bens, sem ter alguém que faça a intervenção na apresentação e compreensão do objeto analisado, nem ter desenvolvido o grau de letramento que possibilite interagir com os inúmeros gêneros de textos produzidos, a incorporação do capital cultural pelo indivíduo pode ficar comprometida (p. 30).

Mesmo sabendo que vários fatores influenciam esse acúmulo de capital cultural, a ênfase deste trabalho recaiu sobre o fator acesso, que é a primeira garantia que os indivíduos das camadas populares devem ter. Afinal, devido ao alto custo dos livros de literatura, considerando o baixo poder aquisitivo da maioria da população brasileira, e ao reduzido número de

---

<sup>2</sup> *Habitus*, segundo Bourdieu, é um “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para esse fim” (Bourdieu, 1983, p. 94).



bibliotecas, há uma expropriação desses bens culturais por parte daqueles que detêm menos capital econômico<sup>3</sup>. De acordo com Soares (2004):

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE dos 5.506 municípios que havia no país em 1999, em quase um quarto (20%) não havia uma só biblioteca pública; em mais de dois terços de municípios (68,5%) havia apenas uma biblioteca pública; em um número insignificante de municípios havia mais de uma biblioteca pública (p. 20).

Soares (2004) mostra também a relação perversa de dificuldade da posse do livro e das condições de acesso à leitura quando apresenta dados da pesquisa “Retrato da Leitura no Brasil”, em que 16% da população adulta alfabetizada possuem 73% dos exemplares que foram vendidos, ou seja, a distribuição desse bem cultural acompanha a distribuição de renda desigual do país.

Enfatizamos que, em decorrência dessa situação de desigualdade, muitas crianças brasileiras só têm ou terão contato com livros de literatura através da escola. A primeira garantia que se deve ter, portanto, é a de acesso, a possibilidade de o aluno/a criança poder olhar e manusear esse objeto, complementada, e não menos importante, pela constituição de espaços literários (bibliotecas bem organizadas e equipadas com acervos atualizados e de qualidade) e pela qualificação do mediador dessa formação literária que, no espaço escolar, se define prioritariamente por bibliotecários, auxiliares de biblioteca e/ou professores.

Soares (2004) afirma que a leitura literária democratiza o ser humano, pois, ao mostrar a diversidade e complexidade do homem e ao eliminar as barreiras de tempo e de espaço, o ato de ler desenvolve no ser humano a compreensão, a tolerância, o senso de igualdade e justiça social, o

---

<sup>3</sup> Capital é um bem que rende dividendos simbólicos. Um capital, geralmente, se reconverte em outro tipo de capital. Quando um indivíduo possui capital econômico ele pode adquirir capital cultural no seu estado objetivado, quando, por exemplo, compra frequentemente livros ou vai ao teatro. Bourdieu (2003) aponta que “os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural” (p. 77).

sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar. Todas essas significações são condições essenciais para a democracia cultural.<sup>4</sup>

O acesso ao livro pode ser então um elemento que contribui para os indivíduos de camadas populares se tornarem detentores do capital cultural leitura literária (ou capital literário), pois, como apontado anteriormente, para a maioria desses indivíduos esses bens não estão disponíveis no primeiro campo de socialização que é a família. Assim, o contato com esse bem material simbólico na escola configura-se como uma alternativa para essa aquisição. A escola deveria dar a todos aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, de modo a não sancionar algumas desigualdades que ela poderia reduzir.

É importante ressaltarmos que, apesar de focalizarmos neste trabalho o acesso ao livro, não poderíamos deixar de discutir como tem sido o trabalho desenvolvido com as crianças e os livros de literatura a partir de sua distribuição nas escolas, ou como tem sido a escolarização dessa literatura. O termo escolarização da leitura literária tem sido utilizado como pejorativo e negativo, devido a constatações de mal uso da literatura nas escolas. Porém, segundo Soares (2003), não há como se ter um saber na escola sem que este seja escolarizado e, assim, não há como se ter a literatura dentro da escola sem que seja escolarizada, pois a escola é permeada por atividades, tempos, lugares que lhes são bem característicos e específicos. Entretanto, como adverte Soares (2003), devemos então pensar como seria uma escolarização adequada dessa literatura:

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desvirtua-o, falseia-o (p. 22).

Para a autora, as principais instâncias de escolarização da literatura são a biblioteca escolar, a leitura e estudos de livros de literatura orientados por professores e a leitura e os estudos de textos em geral. A biblioteca escolar,

---

<sup>4</sup> Para Soares (2004), "... uma democracia cultural plena supõe que todos os cidadãos tenham acesso à leitura, isto é, supõe uma distribuição equitativa das condições de possibilidade de leitura e do direito à leitura" (p. 20).

foco da política de distribuição de livros desta pesquisa, escolariza a literatura infantil através de algumas estratégias: apresenta ao aluno um local escolar de guarda e de acesso à literatura diferenciado de outras instituições sociais, como bibliotecas públicas e até mesmo bibliotecas particulares, bem como tem tempos (aulas de bibliotecas, horário do recreio, quanto tempo pode-se ficar com o livro) e espaços (só na biblioteca assentado nas cadeiras e/ou em cantinhos de leitura) de leitura bem demarcados. Outras estratégias podem ser citadas como bem características das vivências em uma biblioteca escolar: os livros que estão disponíveis para a leitura; aqueles que estão mais expostos; a pessoa que indica as leituras; os critérios que orientam essas seleções. Rituais de leitura também são determinados: deve-se ler em silêncio, sem rabiscar o livro, sem amassar, nem dobrar, assentado corretamente. Muitas dessas estratégias devem e podem ser realizadas. No entanto, o que se deve discutir prioritariamente é de que maneira elas estão sendo realizadas: se aproximam o leitor da literatura ou limitam sua inserção no mundo literário.

Soares (2003) afirma que a escolarização da literatura se dá de forma mais intensa na instância denominada “leitura e estudos de textos em geral”: nas aulas de língua portuguesa os fragmentos de textos literários são utilizados frequentemente como pretexto para a realização de atividades de gramática e de interpretações textuais que privilegiam a capacidade de localizar informações.

Como o livro didático é um material utilizado pela escola, frequentemente encontram-se nele problemas quanto ao uso de textos literários. Dentre os problemas apresentados por Soares (2003), destacam-se: a predominância de textos narrativos e poemas, o que limita a visão do aluno sobre a diversidade de textos literários existentes, principalmente nas séries iniciais; uma grande recorrência dos mesmos autores e das mesmas obras nas coleções didáticas, o que não amplia a visão dos alunos sobre o campo literário; a seleção de fragmentos de textos que, muitas vezes, são transportados para o livro didático sem uma preocupação com sua coerência; a transcrição de passagens de um livro de literatura infantil para o livro didático

que, inevitavelmente, sofre transformações que, em geral, alteram a literariedade<sup>5</sup> do texto.

Não propomos aqui, diante dessas constatações, afirmar que o livro didático não deve ser utilizado, pois reconhecemos que ele é referência para muitos professores. Porém, essas questões precisam ser verificadas quando esses livros são avaliados<sup>6</sup> e o uso do livro de literatura em sua total materialidade deve ser valorizado, senão priorizado, nas práticas de leitura literária na escola. Afinal, como afirma Soares (2003),

Ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de-literatura completamente diferente do objeto-livro-didático: são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes. (p. 37).

Quando tratamos de práticas de leitura literária na escola, o conceito de letramento é de fundamental importância para a compreensão desse processo. Para se tornar um leitor, não basta saber decodificar o que está escrito, adquirir a tecnologia, ser alfabetizado. É necessário desenvolver habilidades de usos sociais da escrita e da leitura, ser letrado (Soares, 2000). Mas, segundo Soares (2000), “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, da demanda do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (p. 48-49).

Assim, podemos dizer que há um tipo de letramento literário. Mas, segundo Cosson (2006), “o processo de letramento que se faz via textos literários, compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (p. 12). Para Cosson (2006), não é possível aceitar a simples atividade de leitura como sendo a atividade escolar de leitura literária. Para

---

<sup>5</sup> São realizadas, muitas vezes, alterações de paragrafação, de estruturas linguísticas, de vocabulário e até mesmo de título. Em outras situações, o livro didático apresenta apenas o texto sem a imagem que lhe era conferida, com a qual tinha uma intensa relação, alterando seu contexto textual, perdendo seu sentido e impacto (Soares, 2003).

<sup>6</sup> O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD - foi criado em 1985. Desde 1996, o programa sofreu alterações e, atualmente, seus objetivos básicos são a avaliação, a aquisição e a distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos do Ensino Fundamental. Segundo Rodrigues (2006), “pesquisas que analisam o perfil das obras recomendadas no PNLD vêm apontando algumas mudanças e melhoria da qualidade dos livros didáticos de língua portuguesa, mas apontam também para aspectos que necessitam de avanço” (p. 29).

promover o letramento literário, é preciso ir além. É preciso ensinar mecanismos de interpretação e de exploração do texto literário, tendo o cuidado de não “cercear a leitura direta das obras criando uma barreira entre elas e o leitor” (Cosson, 2006, p. 27). É necessário promover uma interpretação solidária da leitura em que as trocas de sentido não sejam apenas entre o autor e o leitor, mas também com a sociedade em que estão localizados, no caso a escola, um exercício do dizer que torna a leitura significativa. Segundo o autor,

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentido. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda a experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (Cosson, 2006, p. 120).

A discussão anterior sobre a necessidade do contato com o objeto-livro-de-literatura e a ênfase dada por Cosson (2006) acerca do “encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda a experiência estética” são coerentes com a postura adotada por Zilberman (2005), que nos adverte:

Um projeto educacional destinado a preparar indivíduos para o exercício competente da cidadania não supõe, acredita-se, a exclusão. Se a leitura da literatura deve contribuir para a efetivação dessa meta, ela suportará a experiência total do produto – não o fragmento sacralizador do todo, mas a totalidade dessacralizada, material e imediata do livro impresso (p. 266).

Desse modo, ao buscarmos as repercussões de uma política pública no espaço escolar, aprofundando num universo em que diversas questões se articulam e se interagem – como a escolha dos acervos pelas escolas; a distribuição e chegada dos livros nas escolas e o acesso dos alunos ao material –, esperamos que a pesquisa contribua para que as ações de implementação de projetos e políticas públicas de formação de leitores sejam efetivas e alcancem seus objetivos, especialmente aqueles relacionados à formação de leitores literários.

Descreveremos a seguir as razões que nos levaram a selecionar como *corpus* da pesquisa a edição do PNBE/2005 e como *locus* todas as

escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

## **O CORPUS DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A edição do PNBE/2005 foi escolhida para constituir o *corpus* desta pesquisa, uma vez que o Programa, instituído em 1997 com edições anuais, passou por algumas reformulações a partir de 2003 e apresentou na edição de 2005 alguns elementos que a diferenciaram das anteriores. A Secretaria de Educação Básica – SEB – realizou, em 2005, dez seminários regionais com dirigentes das secretarias de educação, entre outros profissionais da área, para discutir uma proposta de ação pública e conjunta de formação de leitores e de incentivo à leitura. A partir das ideias e dos conceitos básicos dessas discussões, foi elaborado um documento para nortear uma política de formação de leitores<sup>7</sup>. Não houve a edição do PNBE em 2004, já prevendo a realização desses encontros em 2005 para que pudessem acontecer algumas reformulações no programa.

Em 2005, as escolas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries (1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> ciclo) cadastradas no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/Mec) foram convidadas, através de carta enviada pelo MEC (anexo 1), a participar da escolha dos acervos que seriam enviados para as instituições escolares, o que não aconteceu nas edições anteriores. Nessa edição, houve também uma alteração gráfico-editorial: os livros que poderiam ser escolhidos eram de diferentes formatos, tamanhos e com ilustrações coloridas, de acordo com o projeto gráfico-editorial original da obra, possibilitando, desse modo, a proximidade dos alunos das escolas públicas brasileiras com uma obra de qualidade.

---

<sup>7</sup> Foi elaborado um *kit*, com três volumes, denominado *Por uma política nacional de leitura*. Ver Beremblum e Paiva (2006), Pereira (2006) e Rangel e Bagno (2006).

Em grande parte dos documentos sobre o PNBE/2005, enfatiza-se a importância de se investir na capacitação de mediadores de leitura que propiciem práticas e eventos de leitura visando à formação de novos leitores. Estabelecer algumas ações nesse sentido foi um dos pontos importantes discutidos nos seminários realizados em 2005 e resultou na proposição de uma parceria entre estados e municípios para a formação de agentes escolares envolvidos nesse processo de formação de leitores. O Pró-Letramento, curso da Rede de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, e outros cursos voltados diretamente para a questão da leitura foram apontados como possibilidades para que sejam alcançados os objetivos de formação de mediadores de leitura.

Todos os elementos citados anteriormente suscitaram pontos importantes para a discussão sobre como se efetiva a distribuição dos livros de literatura e para se verificar se essa política tem fomentado práticas de leitura literária nas escolas. Tendo em vista a importância desse programa em âmbito nacional e diante dos objetivos que compõem o PNBE/2005, consideramos necessária uma maior delimitação da pesquisa. Destacamos aqui algumas perguntas que nortearam nosso trabalho: como ocorreu o processo de escolha desses acervos pela escola? Que profissionais da escola se responsabilizaram por essa escolha? Que critérios de escolha foram utilizados? Quais os acervos mais escolhidos? Os acervos chegaram às escolas? Onde os livros estão dispostos? Alguma atividade de leitura literária foi realizada na escola a partir da chegada do acervo? Houve eventos de capacitação para os profissionais que atuam nessas bibliotecas? Assim, para orientar a condução da pesquisa, definimos os seguintes objetivos:

- Discutir a formação de leitores a partir da análise de uma política pública de leitura por meio da distribuição de acervos do PNBE/2005 para a rede municipal de Belo Horizonte.
- Identificar quais foram os acervos mais escolhidos pela rede municipal de Belo Horizonte.

- Identificar quais foram os responsáveis pela escolha dos acervos e analisar os critérios utilizados para essa escolha.
- Identificar se os acervos chegaram às escolas e se foram disponibilizados para o uso dos alunos e da comunidade escolar.
- Identificar práticas de leituras literárias que foram desenvolvidas no espaço escolar a partir dessa edição do programa.

Ao tentar responder as perguntas propostas e alcançar os objetivos da pesquisa, tendo em vista o *corpus* selecionado, estabelecemos alguns procedimentos metodológicos que nos pareceram mais apropriados.

Optamos por investigar 181 escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (anexo 2), das quais 148 declararam em entrevista atender o 1º e/ou 2º ciclos (1ª a 4ª séries). A escolha por investigar toda essa rede de ensino se deu para tentar obter um panorama mais geral sobre as ações e os impactos dessa política pública. Isso não seria feito de forma consistente, com maior volume de dados e de informações, se a pesquisa fosse realizada em apenas algumas escolas de Belo Horizonte.

Dessa forma, definimos que para coletarmos esses dados nas escolas seria adequado utilizarmos como recurso metodológico a aplicação de um formulário pessoalmente nas escolas. A opção por essa “ida à escola” e por aplicar pessoalmente o formulário se justifica, uma vez que esse contato com a instituição e seus profissionais é fundamental para a percepção do contexto de cada escola e da biblioteca e para se obter mais informações sobre a chegada dos acervos e sobre as significações dadas pelos profissionais ao programa.

Para viabilizarmos a ida a esse grande número de escolas, no tempo de que dispúnhamos para esta pesquisa, um formulário (Anexo 3) foi elaborado coletivamente com outras três mestrandas em Educação cujo foco de pesquisa também era a formação de leitores literários<sup>8</sup>. Cada pesquisadora abordou

---

<sup>8</sup> Ver *Literatura premiada entra na escola?* A presença dos livros premiados pela FNLIJ na categoria criança, em bibliotecas escolares da rede municipal de Belo Horizonte, de Cristiane Dias Martins da Costa (2009); *Impasses e possibilidades da atuação dos profissionais das bibliotecas da rede municipal de Belo Horizonte*, de Elaine Maria da Cunha Morais (2009) e *Programa Nacional Biblioteca da Escola - Edição 2006: a chegada dos acervos na Rede*



nesse formulário um aspecto dessa formação, tendo como *locus* da pesquisa todas as escolas da RME-BH. Portanto, o formulário contemplou questões que são necessárias para problematizações em todas essas pesquisas. O grupo que elaborou o formulário se dividiu para que cada pesquisadora atendesse a uma parcela de escolas da rede. O formulário foi aplicado pessoalmente nas escolas e buscou-se que ele fosse respondido por profissionais que atuam na biblioteca da instituição de ensino.

O projeto inicial apresentava dois focos de análise. O nosso olhar inicialmente estaria voltado para os dados quantitativos sobre a escolha, a chegada dos acervos e a identificação das práticas de leitura literária fomentadas nesse espaço; posteriormente, propúnhamo-nos abordar de forma mais qualitativa, a partir dos dados levantados através do formulário, as práticas de leitura literária desenvolvidas nas escolas, através de entrevistas com os mediadores dessas experiências. Entretanto, a partir da quantidade e qualidade dos dados obtidos nos formulários, ao demarcamos a abrangência do objeto evidenciou-se a impossibilidade de execução de uma pesquisa tão ampla no tempo e no espaço de que dispúnhamos. Assim, debruçamo-nos sobre os dados quantitativos e a riqueza das informações obtidas através do formulário e deixamos em aberto, para novas possibilidades de pesquisa, o aprofundamento nas práticas de leitura literária, dentre as quais poder-se-á levantar o seguinte questionamento: de que forma têm ocorrido essas práticas de leitura literária?

Para uma melhor exposição da pesquisa, dividimos esta dissertação em três capítulos, apresentados a seguir:

No primeiro capítulo, intitulado “A literatura na formação de leitores”, realizamos algumas reflexões sobre o importante papel da literatura na constituição do indivíduo e na sua formação social, sendo esta apresentada como um texto importante para essa formação. Em seguida, abordamos sobre a importância da literatura infantil na formação desse indivíduo, trazendo para isso alguns elementos históricos da constituição da literatura infantil brasileira. Por fim, apresentamos um histórico dos programas brasileiros de promoção à

leitura, cujo objetivo é a formação de leitores, destacando seus objetivos e características.

No segundo capítulo, “Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE”, aprofundamos sobre os dados históricos do programa mais recente de distribuição de livros de literatura para as escolas brasileiras, o PNBE, destacando as principais características e discussões apresentadas em torno desse programa. Analisamos, posteriormente, com mais ênfase, as discussões em torno da edição de 2005 do Programa, que é o foco desta pesquisa. Em seguida, no tópico “PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte”, apresentamos os procedimentos metodológicos da análise quantitativa e os dados obtidos a partir da coleta de dados nas escolas pesquisadas. A partir dos dados coletados percebemos, dentre outros elementos, um grande desconhecimento do programa nacional de distribuição de livros de literatura por parte dos profissionais da biblioteca e uma ausência de práticas de leitura realizadas em decorrência desse acervo na biblioteca escolar.

No terceiro capítulo, “Impactos das políticas públicas na formação de leitores”, apresentamos inicialmente uma discussão geral sobre a necessidade de formação de leitores, o que terá como consequência ações direcionadas à escola. Em seguida, no tópico “A formação do leitor literário no contexto escolar”, focalizamos a formação de leitores literários discutindo aspectos teóricos concernentes à relação literatura/escola, como *corpus* literário e mediação e mediadores de leitura, os quais servirão de base para as discussões dos tópicos posteriores. Finalmente, retomamos alguns dados levantados nas entrevistas e visitas às escolas e abordamos a formação de leitores em três dimensões de análise: o acesso à leitura; os acervos das bibliotecas e, por fim, o perfil e a atuação dos profissionais no espaço da biblioteca escolar.

Finalizamos o texto apresentando reflexões e questionamentos suscitados pela pesquisa. Dessa forma, também apontamos outras possibilidades de pesquisa sobre políticas públicas de leitura que se abrem a partir deste trabalho.

## CAPÍTULO 1

### A LITERATURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Durante muito tempo o acesso à literatura, tanto às obras, quanto à leitura, foi privilégio exclusivo de uma elite social e cultural que detinha o conhecimento e, portanto, o poder da “cultura letrada”. O crescimento de estudos que buscassem compreender “as formas de criação e negociação de significados no interior de uma comunidade” (Colomer, 2007, p. 27) levou à compreensão cada vez maior de que

a experiência humana se expressa através da participação nos sistemas simbólicos da cultura, de tal modo que a vida só nos resulta compreensível em virtude desses sistemas de interpretação; ou seja, através das modalidades de linguagem e do discurso, das formas explicativas lógicas e narrativas, e dos padrões de vida estabelecidos por nossa comunidade. (Bruner, 1986 *apud* Colomer, 2007, p. 28).

Assim, a literatura se tornou cada vez mais compreendida por seu valor na construção cultural dos indivíduos. Por conseguinte, estudos de diferentes disciplinas assinalavam essa questão, como os da área da psicologia cognitiva, de Bruner; da teoria literária, de Bakhtin ou Ricoeur, ou da didática, de Reuter e Bronckart. Todavia, a diferenciação nas oportunidades e condições de acesso à cultura letrada e, portanto, à literatura se torna impeditiva para que essa formação cultural seja propiciada a todas as classes sociais.

Alguns elementos que colocam em discussão a realidade da desigualdade na distribuição das condições de leitura e do direito à leitura para todas as camadas da sociedade brasileira são apresentados por Soares (2004). Esta autora nos mostra que os motivos para essa situação de desequilíbrio estão na base da nossa educação, a partir da diferenciação na “qualidade de oportunidades para adquirir a tecnologia da escrita, condição mínima e imprescindível para que se criem condições de possibilidade de leitura” (p. 20), ou seja, há um grande fracasso na alfabetização e letramento percebido no processo de escolarização de crianças e jovens das camadas populares. Portanto, para almejar uma democracia social – uma vez que o objetivo (pelo menos para nós, educadores) é que a sociedade se torne menos estratificada e mais igualitária –, devem-se garantir as condições para a leitura e também para o acesso à literatura.

Soares (2004) apresenta os dados do Índice Nacional do Analfabetismo Funcional (INAF) 2001 e analisa a dificuldade do acesso, posse do livro de literatura e questões relacionadas à leitura de literatura. Verificou-se que 78% dos entrevistados tinham em casa menos de 50 livros, sendo que 37% dos entrevistados possuíam menos de 10 livros em casa e 41% possuíam de 11 a 50 livros. E ainda observou-se que a posse do livro de literatura (44%) é superada pela posse de livros religiosos (86%), dicionários (65%), livros de receitas (62%), livros didáticos (59%) e os livros infantis (58%).

Entretanto, a autora demonstra que, mesmo sendo desanimadora a questão da posse dos livros, em relação à leitura literária houve a constatação do interesse por esse tipo de leitura no INAF-2001: 30% dos entrevistados declararam ler (mesmo que de vez em quando) livros de romance, aventura, policial, ficção e 20% declararam ler poesia, resultado que não diferiu muito da percentagem que declarou ler livros religiosos (46%). Dados recentes do INAF-2005<sup>9</sup> também constata, em porcentagens não muito diferentes do ano de 2001, esse interesse pela leitura literária.

---

<sup>9</sup> Alguns dados do INAF-2005: em relação à posse dos livros, 33% dos entrevistados afirmam ter menos de 10 livros em casa; 45% estimam ter de 11 a 50 livros e apenas 21% disseram ter mais de 50 livros em casa. Entre os livros que os entrevistados possuem em casa percebe-se a

Torna-se importante para nossa discussão elucidar o que estamos chamando de literatura. Ciente da dificuldade de defini-la, problemática colocada por diversos autores, utilizamos aqui uma concepção de Antonio Candido (1995), um dos pesquisadores mais expressivos da literatura brasileira, que consideramos equilibrada e coerente com a proposta de formação de leitores literários apresentada pelo Programa, objeto deste trabalho:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (p. 242).

A despeito da amplitude dessa definição, o autor ressalta que se torna indispensável para a democracia social que todas as camadas sociais tenham acesso às formas eruditas da literatura.

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas (Candido 1995, p. 256-257).

No entanto, não podemos deixar de considerar a discussão que Abreu (2006) realiza sobre o que considerar literatura erudita uma vez que ela é um fenômeno cultural e histórico, não sendo possível denominar um texto como 'Alta Literatura' considerando apenas seus elementos formais. Segundo a autora, a literariedade está também em elementos externos ao texto "como nome de autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor" (p. 41). Sendo assim, uma obra seria considerada literária por instâncias de

---

mesma predominância dos livros religiosos (89%), seguida dos livros escolares (84%); dicionários (75%), livros infantis (65%); livros de receitas de cozinha (63%); guias, listas e catálogos (53%); livros de literatura/romance (46%); enciclopédia (40%).

Entre os alfabetizados que costumam ler observou-se a seguinte proporção em relação aos gêneros: *Bíblia* ou livros religiosos (45%); romance, aventura, policial, ficção (30%); livros didáticos (21%); poesia (15%); biografia, relatos históricos (15%), livros técnicos, de teoria, ensaios (11%); auto-ajuda, orientação pessoal (11%). 21% dos alfabetizados declararam não ler livros.

legitimação como as universidades, as revistas especializadas, a história literária, dentre outros.

Considerando os apontamentos de Candido (1995) e Abreu (2006), descritos aqui brevemente, estes parecem contraditórios. Todavia, é mister considerar a conclusão do trabalho de Abreu (2006), que apresenta aspectos que possibilitam o equilíbrio entre essas ideias:

A literatura erudita pode interessar a comunidades afastadas da elite intelectual, não porque devam conhecer a *verdadeira literatura*, a *autêntica* expressão do que de *melhor* se produziu no Brasil e no mundo, mas como forma de compreensão daquilo que setores intelectualizados elegeram como as obras imaginativas mais relevantes para sua cultura. Do mesmo modo, pode-se estudar e analisar os textos não canonizados, o que para alguns significará refletir sobre sua própria cultura e para outros, o conhecimento das variadas formas de criação poética ou ficcional (Abreu, 2006, p. 112).

Definitivamente, consideramos que o contexto educacional deve favorecer o acesso à literatura, tendo como um de seus objetivos o ensino literário que possibilite a incursão de todos os indivíduos no campo do debate sobre a cultura, “na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram” (Colomer, 2007, p. 29). Nesse sentido, é de grande importância pensar num programa como o PNBE que procura disponibilizar nas escolas públicas brasileiras uma literatura diversificada e de qualidade<sup>10</sup> que poderá contribuir para a iniciação literária de crianças e jovens tentando remediar, na medida do possível, a falta de oportunidades. Assim, consideramos a literatura como um texto importante para a formação de leitores e, conseqüentemente, para a constituição do indivíduo, como veremos a seguir.

---

<sup>10</sup> Uma avaliação de diversos livros de literatura é feita para selecionar os livros que compõem os acervos a serem enviados pelo PNBE às escolas. Em 2005 uma equipe de professores da FE-UFRJ foi responsável pelo processo de seleção do acervo. Foi criado um instrumento de avaliação que analisou a obra em quatro aspectos: elaboração literária, pertinência temática, qualidade da ilustração e adequação do projeto gráfico-editorial, o que será abordado no capítulo seguinte.

## 1.1 - Literatura: um texto importante na formação do leitor

Por que pensar em literatura como um texto importante para a formação de leitores? Conforme Soares (2004), a leitura literária, além de ser condição para uma democracia cultural<sup>11</sup>, é também instrumento para a democratização do ser humano.

A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural (p. 31).

Colasanti (2004) também evoca uma valorização do texto literário ao afirmar que

A literatura nada mais é, afinal, do que um longo, um interminável discurso sobre a vida, um artifício em que, através das narrativas, os seres humanos elaboram suas paixões, suas angústias, seus medos, e se aproximam do grande enigma do ser. Lendo aprendemos não só a colocar em palavras os nossos próprios sentimentos, como, graças a representações simbólicas, aprendemos a vida (p. 188).

O clássico ensaio “O direito à literatura”, de Antonio Candido (1995), permite o aprofundamento das discussões apontadas. O acesso à literatura deve ser concebido como um direito do cidadão, fazendo parte daquilo que é chamado de direitos humanos; para isso, precisamos “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (Candido, 1995, p. 239). Entretanto, não é fácil incluir a literatura nessa categoria de bem indispensável, incompressível<sup>12</sup>. A percepção de que alimento, casa e roupas são bens fundamentais para o homem já está consolidada; porém, dizer que uma comida requintada, produtos de beleza, cosméticos, acessórios e a literatura (não querendo com esse exemplo igualá-la aos demais itens citados) são importantes não é de fácil aceitabilidade.

---

<sup>11</sup> Estamos considerando a democracia cultural como uma das facetas da democracia social.

<sup>12</sup> Segundo Candido (1995), os bens incompressíveis não são apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas aqueles que garantem a integridade espiritual.

Assim, há um limite muito tênue entre dizer o que é ou não necessário visto que “o valor de uma coisa depende em grande parte da necessidade relativa que temos dela” (Candido, 1995, p. 240).

Candido (1995) apresenta três faces da literatura que corroboram a sua valorização, o entendimento de sua incompressibilidade e a percepção de que ela é um texto importante para a formação de leitores. Para o autor, a literatura é “uma construção de objetos autônomos, como estrutura e significado”; uma forma de expressão que “manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos” e uma forma de conhecimento (p. 244).

A primeira face, relacionada à forma, à organização da palavra no texto literário, apesar de muitas vezes ser a menos considerada como fator humanizador da literatura, é a que deve ser primeiramente levada em conta, uma vez que esse aspecto diferencia uma obra literária de outras. A maneira especial como as palavras são dispostas e trabalhadas atua na mente do indivíduo organizando-a, promovendo sentido e, assim, ordenando seu “caos interior”.

A segunda face diz respeito à possibilidade de a literatura exprimir uma mensagem ou conteúdo, abordando sentimentos e visão de mundo de indivíduos ou grupos. Todavia, há uma interseção entre a primeira e a segunda faces, pois a mensagem “transmitida” e “apreendida” atua através da forma, ou seja:

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. (...) A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. (...) Mas as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização (Candido, 1995, p. 245-246).

A terceira face apresentada para a literatura diz respeito ao conhecimento. Esse aspecto está estritamente relacionado a este trabalho uma vez que, ao pensar num programa de distribuição de literatura direcionado à escola, local legitimado pela sociedade para o ensino, questões como a



percepção de que professores muitas vezes selecionam para o trabalho livros literários relacionados às matérias curriculares são diagnosticadas como um problema no dia-a-dia escolar e nas discussões teóricas sobre a formação de leitores.

Por isso ressaltamos que a função primeira da obra literária não é ensinar ou transmitir conhecimentos. Entretanto, Corrêa e Martins (2007) focalizam esse aspecto ao dizer que mesmo não sendo produzida exclusivamente para o fim de ensinar, ela transmite uma diversidade de saberes. Candido (1995) elucida também que há na literatura níveis de conhecimento intencional planejados pelo autor e apreendidos facilmente pelo receptor:

Um poema abolicionista de Castro Alves atua pela eficiência da sua organização formal, pela qualidade do sentimento que exprime, mas também pela natureza da sua posição política e humanitária. Nestes casos a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a “literatura social”, na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades (p. 249).

Assim, podemos considerar que, além de um conhecimento “latente” relacionado às emoções e à visão de mundo, a literatura também traz uma mensagem ética, política, religiosa e social. No entanto, é importante ressaltar que a validade da obra literária dar-se-á quando o seu maior compromisso for com o plano estético, com a estrutura ordenadora da forma literária.

Pacheco (2004) afirma que literatura é acima de tudo arte, e a arte é profundamente polifônica. Apropriando-se dos estudos de Bakhtin (2000), que demonstra o caráter dialógico e polifônico que se destaca nos textos literários, a autora enfatiza que essas características aproximam o leitor do outro e, ao mesmo tempo, de si próprio, contribuindo para a formação do que “eu sou”. A literatura apresenta um trabalho diferenciado com a linguagem. A língua é viva, dinâmica e deve manifestar uma “essência crítica e transgressora”, “sua condição artística permite que todo potencial expressivo, imaginário e fictício

seja explorado, possibilitando formas outras de experiência na e com a realidade.” (Pacheco, 2004, p. 215)

Diante de todos esses apontamentos, reafirmamos que a literatura deve ser valorizada como um texto importante para a formação do leitor uma vez que possibilita a inserção do homem no mundo da ficção e da poesia, atuando assim no consciente e subconsciente, e “confirma o homem na sua humanidade” (Candido, 1995, p. 243). Ela possui um caráter contraditório já que “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (p. 243). Assim, é humanizadora, “ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (p. 244, grifos do autor). Nesse mesmo rastro, Colasanti (2004) aborda a valorização da literatura, focalizando a formação do leitor criança ao apontar que,

na leitura, processos inconscientes aproximam as crianças da essência das coisas. E elas podem desdobrar a guerra através das paixões humanas, para ir encontrá-las onde verdadeiramente nasce, nos instintos da sobrevivência e de territorialidade, no medo do outro, na agressividade própria do ser humano. Conhecer a raiz das coisas não torna as coisas melhores. Mas ajuda a lidar com elas (p. 189).

Partindo dessas considerações, verificamos a importância de retratarmos alguns aspectos constituintes da literatura infantil brasileira a partir de um breve histórico, uma vez que analisaremos nesta pesquisa dados de um programa de governo que tem a literatura infantil como um texto fundamental para a formação do leitor-criança das escolas públicas brasileiras. No que tange a essa literatura, entendemos o seu importante papel na formação literária das nossas crianças uma vez que esta se instaurou em nosso país comprometida com a escola e com uma função pedagógica. A leitura de um extenso material que apresenta um panorama sobre o histórico do livro e da literatura infantil brasileira, realizado pelas autoras Lajolo e Zilberman (1986, 2006), servirá de base para estabelecer alguns pontos principais no que diz respeito a essa temática.

A literatura infantil brasileira surgiu no final do século XIX<sup>13</sup>, circundando o movimento da Proclamação da República. O país passava por inúmeras transformações visando a sua modernização, como o crescimento das massas urbanas e consumidores de produtos industrializados e de bens culturais. O conhecimento se torna valorizado nesse novo modelo social e campanhas pela instrução e pela escola se tornaram o pano de fundo para que uma literatura infantil nacional se desenvolvesse.

A preocupação com a carência de material de literatura adequado às crianças fez surgir e crescer as produções de livros infantis brasileiros. Isso demonstra que havia sido, desde então, incorporada a concepção da importância do hábito de ler para a formação do cidadão. Naquele momento, as obras eram prioritariamente de cunho pedagógico e nacionalista já que sua inserção foi, principalmente, no mercado escolar e havia uma necessidade de demarcar bem a produção nacional, tendo em vista que anteriormente essa produção era marcada por traduções e adaptações de obras europeias.

A partir de 1930, quando a estrutura escolar brasileira é sistematizada e o ensino primário passa a ser obrigatório, houve um aumento da produção de literatura infantil, crescente até os dias atuais, predominantemente no campo de obras de caráter formativo e, muitas vezes, informativo, tendo em vista o público escolar. Dependendo do período histórico em que as obras eram produzidas, viam-se claramente o nacionalismo incorporado à fala e às atitudes dos personagens; uma preocupação com o estilo modelar da linguagem; uma clara demonstração de moralismo e exortação ao estudo, ao trabalho, à obediência, entre outras influências.

Sendo a literatura infantil constituída com esse forte objetivo educativo, tornou-se difícil sua legitimação artística no campo literário. Soares (2003) relata que, em 1921, Monteiro Lobato publicou *A menina do nariz*

---

<sup>13</sup> Com a implantação oficial da Imprensa Régia, em 1808, inicia-se a publicação de livros para crianças. Mas essas produções (traduções de obras principalmente europeias) eram esporádicas e não puderam caracterizar, de fato, uma produção regular de obras literárias infantis (Lajolo, Zilberman, 2006).

*arbitrado* e especificou em sua capa que o volume constituía um “livro de leitura para as segundas séries”, tendo sido anunciado pelo governo de São Paulo como um novo livro escolar.

Assim, algumas questões em relação a essa literatura ainda permanecem sem consenso. Parece que a literatura infantil sempre terá que responder ao campo literário por ter tido o seu compromisso original com a educação e não com a arte (Aguiar, 2003), buscando assim a sua legitimação. Soares (2003) apresenta, a esse respeito, uma questão que Carlos Drummond de Andrade formulou na década de 1940 e que ainda se encontra sem resposta:

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser a parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também a parte? Ou será a literatura infantil algo mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (Andrade *apud* Soares, 2003, p. 18).

Na tentativa de responder os questionamentos acerca do estatuto literário da literatura infantil, Aguiar (2003) levanta alguns pontos que merecem ser destacados. Para a autora, inicialmente, é necessário que o livro infantil lance mão de jogos criativos de linguagem em detrimento de suas características anteriores, prioritariamente pedagógicas, e que nessa construção busque uma adequação do texto “às condições cognitivas, sociais e afetivas dos leitores, tanto em relação a seu conteúdo, quanto aos seus aspectos compositivos e à apresentação material” (p. 244). Assim, o livro infantil utilizar-se-á de uma escrita fluente que possibilite o diálogo com o seu leitor, pois “os indicadores lingüísticos da obra literária não podem ser tão poucos a ponto de que os sentidos não se produzam, e nem tantos que congestionem a comunicação”. Enfim, “a literatura infantil é aquela que a criança **também lê**” (p. 244, grifo da autora). Essa aproximação com o universo

do leitor poderá favorecer a sua formação literária e o aprofundamento desse indivíduo em práticas leitoras.

Essa breve reflexão sobre a importância da literatura na constituição do indivíduo, e mais especificamente sobre o lugar da literatura infantil nessa constituição, nos ajuda a refletir sobre o papel fundamental dos programas e políticas de promoção à leitura que buscam propiciar o acesso e a formação dos leitores. Passemos, então, para o que podemos denominar de uma retomada histórica de ações do poder público brasileiro em torno da leitura e da leitura literária em particular. Essas iniciativas servem como base para compreendermos os caminhos já percorridos e, dessa forma, podermos vislumbrar as concepções subjacentes às iniciativas atuais em torno dessa temática.

## **1.2 - Programas e políticas governamentais de promoção à leitura**

As políticas relacionadas à leitura e à formação do leitor estão historicamente relacionadas às políticas educacionais. Desde sua criação em 1930, o Ministério da Educação desenvolve ações de promoção da leitura e de acesso a livros e a outros materiais de leitura. Custódio (2000) realizou um minucioso trabalho de pesquisa que enfocou o caráter assumido pela atuação do Estado, por meio da ação escolar em relação à leitura<sup>14</sup> no país, no período de 1930-1994, retratando, à luz do contexto sócio-econômico-político de cada período<sup>15</sup>, “como a leitura e a formação de leitores tem se situado nos registros oficiais e quais concepções vem orientando suas ações nesse campo” (p. 3). Essa pesquisa servirá como base para esse tópico, uma vez que identificamos a importância de percorrermos os programas anteriores ao PNBE, na busca por compreender algumas concepções que os permeiam. Ao verificarmos os diferentes discursos construídos ao longo dos anos, é possível esclarecer

---

<sup>14</sup> A leitura neste tópico está sendo considerada no sentido amplo, leitura de quaisquer textos ou impressos, não exclusivamente a leitura literária.

<sup>15</sup> Para melhor organização da pesquisa a autora dividiu a sua análise em grandes recortes temporais já utilizados na historiografia brasileira, remetendo-se a marcos da história política do país: 1930 a 1945; 1945 a 1956; 1956 a 1964; 1964 a 1984 e 1985 a 1994.

como o Programa é traduzido nas ações que visam à formação de leitores e vislumbrar caminhos que essas políticas podem percorrer no futuro de acordo com o projeto de sociedade que se pretende construir.

Antes de focalizarmos diretamente as características dos programas e políticas de leitura, apresentaremos algumas considerações acerca do valor da leitura para a sociedade brasileira, apontadas pela autora. Considerando a existência de políticas públicas direcionadas à leitura, é possível a inferência de que a leitura é valorizada por essa sociedade. Conforme Bourdieu (1996), o valor de uma obra só é estabelecido a partir da crença no seu valor. Há que se reconhecer coletivamente a utilidade de uma obra para que esse produto cultural seja valorizado, já que

as disposições subjetivas que estão no princípio do valor têm, enquanto produtos de um processo histórico de instituição, a objetividade do que está fundado em uma ordem coletiva transcendente às consciências e às vontades individuais: a particularidade da lógica do social é ser capaz de instituir sob a forma de campos e *habitus* uma libido propriamente social que varia como universos sociais em que se engendra e que ela mantém. É na relação entre os *habitus* e os campos aos quais estão mais ou menos adequadamente ajustados – na medida em que são mais ou menos o seu produto – que se engendra o que é fundamento de todas as escalas de utilidade, ou seja, a adesão fundamental do jogo, a ‘ilusão’, o reconhecimento do jogo e da utilidade do jogo, crença no valor do jogo e de sua aposta que fundam todas as atribuições de sentido e de valor particulares (Bourdieu *apud* Custódio, 2000, p. 24).

Dessa forma, o discurso oficial incorpora essa crença na leitura e a reforça na sociedade através de políticas governamentais, educacionais e culturais que agem sobre o universo social, as famílias e a escola, fazendo com que este discurso seja internalizado e cristalizado por todos, independentemente da classe a que pertencem. No entanto, para as classes populares, na maior parte das vezes, a leitura tem um fim pragmático, na busca por melhores condições de vida; para as classes dominantes, tem uma maior relação com o prazer, a fruição estética e a ampliação dos conhecimentos, o que

não implica dizer que para as classes dominantes leitura não possa ter um valor pragmático e, por vezes, imediato. A diferença fundamental é que para as classes dominantes mesmo que a leitura

esteja relacionada a uma razão prática, seus fins ultrapassam o nível das satisfações imediatas de bem estar social básico e não constituem para isso um pré-requisito (Custódio, 2000, p. 29).

Esse discurso baseia-se também na crença de que a leitura está relacionada à formação do cidadão, ou seja, há uma inter-relação entre o saber letrado e o exercício da cidadania: reivindica-se esse saber como um direito dos indivíduos e reforça-se o papel da escola como espaço de formação de leitores e o papel da educação na formação do cidadão. Dessa maneira, para se promover o acesso à leitura, de forma igualitária, sem distinção de classes, as ações devem partir do Estado criando-se o que nomeamos de políticas públicas governamentais, uma vez que

Sendo o Estado o lugar por excelência da concentração e do exercício do poder simbólico, espera-se que, a partir de sua atuação, haja a possibilidade de se criar uma estrutura nos campos educacional e cultural estimuladora e facilitadora da formação do leitor, por meio de políticas especialmente formuladas para esse fim. Por meio da ação do Estado, de acordo com Bourdieu, é possível se passar de um capital simbólico objetivado, codificado, delegado e garantido pelo estado burocratizado que dispõe de meios de impor e de inculcar princípios duráveis de visão de acordo com suas próprias estruturas (Custódio, 2000, p. 57).

As políticas sociais que têm como foco a leitura não podem ser tratadas de maneira ingênua e isolada de outros fatores que interferem em seu sucesso e/ou fracasso e que favorecem ou não a existência de práticas leitoras como: emprego, habitação, saúde, educação, dentre outros. Também não é possível pensar no sucesso de uma política de leitura que esteja baseada unicamente nos valores e crenças de uma gestão “na qual o Estado simplesmente formule uma ação qualquer que seja ela, e a lance sobre uma estrutura social incapaz de absorvê-la” (Custódio, 2000, p. 60). São necessárias algumas condições para que essas políticas públicas sociais sejam promovidas. Em princípio, deve haver um Estado que formule e implante essa política, levando em conta princípios básicos de bem-estar social, permitindo aos indivíduos condições de vida próprias de sua sociedade, já que

as políticas públicas são a materialização do Estado, pois a sua formulação tem uma relação direta com o modelo de sociedade vigente, ou a ser implantado. Em particular, são as políticas culturais, e, sobretudo educacionais que dão concretude e visibilidade ao

modelo de sociedade a ser implantado pelo Estado, por meio de seus governos, sendo elas parte de um plano mais geral que visa ao desenvolvimento econômico do país (Custódio, 2000, p. 59).

Uma segunda condição é que deve haver uma questão socialmente problematizada para que uma política pública venha a existir, ou seja, diversos grupos sociais organizados e capazes de se manifestar devem unir forças para que o Estado reconheça a questão e lhe dirija ações. Mas ressalta-se que, mesmo sendo a leitura valorizada socialmente e, tornando-se uma questão socialmente problematizada, esta encontra dificuldades para se constituir um objeto consistente de políticas públicas. Verifica-se assim a necessidade de um consenso dentro do organismo estatal para que políticas de leitura sejam validadas. Não é suficiente que a política de leitura se detenha apenas na circulação dos materiais impressos; a ação de incentivo à leitura pressupõe outras premissas referentes à formação de leitores, “entre as quais a consideração das crenças sociais acerca da área, bem como a conjugação de outros fatores que poderiam ser agrupados em três ordens que dizem respeito a estruturas ambientais – espaços destinados à leitura; recursos materiais – documentos escritos diversificados; e recursos humanos” (Custódio, 2000, p. 67).

Entretanto, mesmo considerando que o Estado possui limitações para agir no campo cultural, ao se pensar na leitura como prática e bem cultural, ele possui condições para agir para além desses limites, principalmente se suas ações advirem do resultado da relação de forças entre ele e a sociedade civil. Assim, desse ponto em diante, deter-nos-emos na descrição das ações do Estado voltadas ao campo da leitura de cada período analisado por Custódio (2000). Reforçamos que as análises da autora recaíram sobre os documentos oficiais e, apesar de estes não terem necessariamente uma relação direta com as ações e não serem garantia da sua execução, demonstraram as concepções e percepções acerca das questões relativas à leitura.

No período de 1930 a 45 – denominado Era Vargas - percebe-se uma organização da própria educação através da Lei de Diretrizes e Bases da



Educação (Constituição de 1934). Essa lei apresenta a discussão sobre o direito universal à educação, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino e, conseqüentemente, estão inseridas nesse contexto de alterações educacionais as questões relativas à leitura. O modelo de escola pretendido nesse período era reflexo da influência dos ideais escolanovistas, que passavam a ver o aluno como centro das atividades pedagógicas. Assim, os livros, que antes tinham um papel central nas práticas escolares (uma cultura livresca baseada na sua utilização como mera ilustração), passam a ser concebidos como instrumento de trabalho, fonte de formação e elemento de cultura. No entanto, percebe-se que essas reformas não alcançaram a grande parte do território brasileiro, detendo-se nos estados da federação mais desenvolvidos e com maior autonomia financeira e técnica. Nesse sentido, percebe-se que as diferenças locais dificultam a efetivação de políticas nacionais.

Em 1931, o chefe do governo provisório se manifestou a favor de uma percepção de leitura para além da alfabetização. Segundo ele, a alfabetização por si só não seria suficiente para a formação do cidadão. No entanto, essas discussões permaneceram apenas no plano ideológico. Em 1936, o ministro da Educação, Gustavo Capanema, constituiu a Comissão de Literatura Infantil, que tinha, dentre outras funções, a de “organizar periodicamente relações, com apreciação crítica, das obras existentes em língua portuguesa; propor tradução de obras estrangeiras; indicar providências no sentido de ‘eliminar obras perniciosas ou sem valor’; indicar medidas necessárias ao desenvolvimento da literatura infantil e estudar a organização e difusão das bibliotecas infantis” (Custódio, 2000, p. 82). Nessa mesma época houve um crescimento da produção editorial de literatura infantil acompanhado da ampliação do mercado escolar. O Estado influenciou nessa produção, procurando intervir para que ela se adequasse aos objetivos dos programas oficiais.

No período do governo ditatorial de Getúlio Vargas foi criado, também pelo ministro Gustavo Capanema, o Instituto Nacional do Livro - INL com as seguintes funções: organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira de Língua Nacional e o Dicionário da Língua Nacional; editar obras de interesse

nacional e estimular o mercado editorial (aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país). Sob a coordenação do INL criou-se o primeiro programa ministerial que se ocupou de questões relacionadas ao livro didático, que mais do que nunca foi utilizado como “um elemento essencial de controle ideológico do sistema educacional” (Custódio, 2000, p. 89). Segundo Rosa (2006), as avaliações em relação às atuações do INL no período de sua existência (1937 a 1989, quando suas atribuições foram transferidas para a Fundação Biblioteca Nacional) são polêmicas: as atuações em relação ao mercado livreiro permitiram o controle de toda produção cultural pelo Estado Novo; a oferta de livros não garantiu a formação de leitores, uma vez que não foram promovidas ações mais específicas em relação a esse objetivo, focando apenas o enraizamento das bibliotecas na sociedade; além disso, o Instituto não conseguiu implementar a criação da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário da Língua Nacional. Entretanto, segundo a autora, não se pode deter apenas nos aspectos negativos do Instituto, uma vez que, levando em conta o período em que se inseriu, é possível destacar suas contribuições no desenvolvimento da biblioteca pública brasileira e na ampliação da formação de recursos humanos especializados através da biblioteconomia.

As políticas relacionadas ao livro didático nesse período revelam aspectos que se configurariam atualmente como uma política nacional de leitura. Com exceção dessa política do livro didático, outras se mostraram frágeis no que tangia à intenção de tornar a leitura um bem cultural mais acessível. Destaca-se que as políticas desse período também mostraram uma clara dissociação do que representava uma política de leitura educacional, que basicamente se voltou para a coordenação de questões em torno do livro didático, e uma política cultural, que buscou a melhoria das bibliotecas públicas. No entanto, essas políticas “foram executadas não com o propósito de ampliar o número de leitores e fomentar a prática leitora, mas no sentido de organizar o aparelho estatal da cultura e de formar um ideário nacionalizador” (Custódio, 2000, p. 92).

De 1946 a 1955, mais especificamente até o ano de 1950, a ampliação da rede física escolar foi prioridade do MEC devido ao crescimento

demográfico das crianças em idade escolar e a deficiência do sistema para atender a essa demanda. Em documentos relativos à construção de escolas em pequenas cidades encontra-se apenas a referência de uma pequena biblioteca nesses espaços. Em 1951, Vargas retoma o poder e permanece destacando o desenvolvimento na Educação como base para uma organização social. Sucintamente, destacam-se os seguintes discursos e ações em relação à leitura nesse período: barateamento do livro didático; elaboração de guias e manuais de ensino para professores que não tivessem oportunidade para frequentar cursos de aperfeiçoamento e difusão e barateamento do livro não didático como meio de proporcionar o acesso à cultura a todas as camadas sociais.

De 1956 a 1961, Juscelino Kubistchek assume o governo com um modelo de gestão denominado Plano de Metas, cujo objetivo centrou-se no crescimento econômico do país e melhoria da qualidade de vida da população. Desenvolveu-se um processo de industrialização que alcançou o mercado editorial: a produção de livros triplicou no período de 1955 a 1962, aspecto que foi possibilitado também pela atuação de JK ao reduzir e conceder isenção de taxas à importação do papel. A educação não era elemento específico do Plano de Metas: a concepção era de que a expansão econômica se estenderia trazendo benefícios para o setor social e, conseqüentemente, para a escola. O presidente destacou a importância de assistência aos alunos em relação aos materiais de estudo, mais especificamente o livro didático. Em 1957, em seu discurso à Câmara dos Deputados, JK faz referência à continuidade do auxílio às bibliotecas escolares através da distribuição de obras literárias infantis, de cultura geral, coleções e obras pedagógicas didáticas. Em 1959 foi constituído, junto ao Ministério da Educação, o Grupo Executivo da Indústria do Livro e dos Problemas do Escritor – GEILPE, com representantes de diversos setores relacionados a essa questão e cujo objetivo era pesquisar e propor planos para auxiliar o governo no desenvolvimento editorial e comercial do livro. Como última atuação desse governo foi instaurada a Campanha Nacional do Livro, que teve grande repercussão nacional. Um de seus objetivos era auxiliar a organização de bibliotecas públicas, sendo a ênfase no campo extraescolar.

Em 1961, Jânio Quadros assume o governo e dentre suas ações no campo da leitura consta a criação do Conselho Nacional de Cultura, reforçando a sua atuação no estabelecimento da política cultural do governo e na busca da elevação do nível cultural da população brasileira em todas as camadas sociais. No entanto, questões de ordem econômica se tornaram um impeditivo no que se referia ao acesso à leitura e ao livro e agravando essa situação houve a retirada dos benefícios concedidos por JK ao setor editorial. Ocorreu a criação do Conselho Nacional de Bibliotecas, que visava a estimular a criação e manutenção de bibliotecas (tanto públicas quanto escolares). João Goulart assume o governo em 1963, após a renúncia de Jânio Quadros, e reforça em seus discursos a importância da escola para uma formação que capacitasse os indivíduos a exercerem seus direitos e deveres e a assimilarem e dominarem a cultura. Para isso seriam tomadas ações em torno da ampliação do número de vagas nas escolas, especialização de professores e uma mobilização para que se alfabetizassem cinco milhões de brasileiros.

O período de 1964 a 1984 tem seu início marcado pelo golpe militar e é caracterizado pela maciça intervenção do Estado no campo da leitura. Houve o fortalecimento do setor editorial a partir de medidas que isentavam de impostos os setores de industrialização do papel e de produção e venda de livros e também pela instituição de comissões – entre elas o Grupo Executivo da Indústria do Livro – GEIL, criado em 1965 –, que se ocupavam de estudar ações para estimular a produção do livro e a expansão do mercado de leitura. Observou-se um direcionamento específico para a ampliação do mercado da literatura infantil extraescolar (o que não significou a supressão de sua estreita vinculação pedagógica). O INL buscou incentivar a formação do gosto e hábito de leitura das crianças com as estratégias de minibibliotecas e carros-biblioteca.

Em 1966 instituiu-se o Programa Nacional do Livro Didático e introduziu-se a idéia de o Estado distribuir maciça e gratuitamente os livros didáticos aos estudantes. Com o objetivo de gerar uma crença e uma demanda para o bem cultural leitura, instituiu-se também o Dia Nacional do Livro, que

deveria ser comemorado obrigatoriamente em todas as escolas públicas e particulares.

Já em 1971 foi elaborado um projeto pelo MEC denominado Programa Nacional do Livro, com o objetivo de promover o desenvolvimento educacional e cultural a partir de dois subprojetos: um relacionado aos livros didáticos e outro, a livros literários. Para tal, estimulou-se a instalação de bibliotecas, salas de leitura e bibliotecas volantes<sup>16</sup>. No entanto, “evidencia-se que [se] essa política não foi suficiente para democratizar o acesso à leitura, pelo menos favoreceu o mercado editorial” (Custódio, 2000, p. 123). Em 1975 foi instaurada a Política Nacional da Cultura que, dentre suas ações, previa a elaboração de um projeto de lei para o livro que diagnosticasse problemas na área e apontasse soluções. No entanto, os estudos presentes no documento elaborado<sup>17</sup> “caíram no vazio”.

De 1979 a 1985, na gestão do presidente Figueiredo, percebe-se uma visão mais arejada e menos elitista da cultura com a intenção de propiciar uma abertura democrática nos diversos setores da sociedade. No setor educacional havia o forte discurso de alcance da população menos favorecida, numa perspectiva de inter-relação entre o desenvolvimento da cultura e o processo educacional, e a ideia de que o acesso à escola e ao livro é condição para a democratização da educação.

Apenas a partir dos anos 1980 é que a questão da formação de leitores foi colocada na pauta das políticas públicas de forma mais específica, embora não de forma prioritária. Naquela época, foram tomadas algumas iniciativas com foco nas bibliotecas escolares e no incentivo à leitura e à formação de leitores literários. Um histórico de algumas dessas políticas desenvolvidas pelo MEC é apresentado na pesquisa. Dentre algumas dessas ações, Custódio analisou as seguintes:

---

<sup>16</sup> O presidente Médici informara que no ano anterior haviam sido beneficiados com esse projeto 1.306 municípios, com um total de distribuição de 8.824.108 livros e com 12.602 registros de bibliotecas. (Brasil-Mec-INEP, 1987b)

<sup>17</sup> O documento “Uma política integrada do livro para um país em desenvolvimento: preliminares para a definição de uma política nacional de leitura” foi elaborado por um grupo de editores e livreiros representando a Câmara Brasileira do Livro – CBL e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros – SNEL.

- **O Programa Nacional Salas de Leitura – PNSL – 1984 a 1987:** foi criado pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE – e seu trabalho era compor, enviar acervos e repassar recursos para ambientar as Salas de Leitura. Foram distribuídos livros de literatura para os alunos e periódicos para alunos e professores. Era realizado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com universidades responsáveis pela capacitação dos professores. Destaca-se que esse programa foi criado a partir da perspectiva de que “o livro didático constituía um recurso necessário ao desenvolvimento do currículo escolar, mas insuficiente para formar o leitor, e considerando ainda que escolas e alunos estavam desprovidos de recursos diversificados de leitura, essenciais ao desenvolvimento do currículo, ao desenvolvimento intelectual, afetivo, emocional e cultural do aluno” (Custódio, 2000, p. 133).

Em 1988, o programa foi redimensionado, tendo sido criado o Programa Nacional Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares, com uma parceria entre a FAE e o INL (Instituto Nacional do Livro), os quais passaram a promover a criação de bibliotecas escolares e a atender profissionais das escolas com sessões pedagógicas nas bibliotecas públicas. Em março de 1990, o INL foi extinto e suas atividades se tornaram de responsabilidade da Biblioteca Nacional, instituição ligada ao Ministério da Cultura.

- **O PROLER<sup>18</sup> - 1992 em vigência até os dias atuais:** criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, tinha como objetivo possibilitar à comunidade em geral, em diversos segmentos da sociedade civil, o acesso a livros e a outros materiais de leitura. O MEC participava desse programa de forma indireta com repasse de recursos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

---

<sup>18</sup> Custódio (2000) analisa o PROLER até o período de 1994, pois o recorte temporal de sua pesquisa é de 1930 a 1994. Atualmente, o Programa atua em parceria com secretarias municipais e estaduais de cultura e educação, bibliotecas, universidades, ONG e outras instituições, estabelecendo convênios e criando comitês com o intuito de promover ações de práticas leitoras. Fonte: Disponível em <<http://catalogos.bn.br/proler/index.htm>>. Acesso em: 8 set. 2007.

- **O Pró-Leitura na Formação do Professor – 1992 a 1999**<sup>19</sup>: foi criado através de uma parceria entre o MEC e o governo francês. Pretendia atuar na formação de professores leitores para que eles pudessem facilitar a entrada de seus alunos no mundo da leitura e da escrita. Inserido no sistema educacional, o Pró-Leitura se propunha a articular os três níveis de ensino, envolvendo em um mesmo programa alunos e professores do Ensino Fundamental, os professores em formação e os pesquisadores. O programa aspirava estimular a prática leitora na escola pela criação, organização e movimentação das salas de leitura, cantinhos de leitura e bibliotecas escolares.

- **O Programa Nacional Biblioteca do Professor – 1994 a 1997**: criado com o objetivo de dar suporte para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, buscava desenvolver duas linhas de ação: a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos; a produção e difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho docente. Esse Programa foi extinto com a instauração do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) pela portaria 652 de 16/05/97.

Essas ações, no entanto, tiveram um caráter assistemático e restrito, pois atendiam a escolas com determinadas faixas de matrícula. Esse parâmetro era definido ano após ano, de modo que apenas algumas escolas eram atendidas e o atendimento em um ano não era garantia de atendimento no ano seguinte. A autora destacou também a descontinuidade dessas políticas públicas, que se alteravam de acordo com as prioridades e concepções da administração vigente.

Percebe-se que ao longo desses períodos houve uma diversidade de ações governamentais em torno da questão da leitura, com a criação, a extinção e a recriação de estruturas administrativas que priorizaram a distribuição de livros. Dessa forma, constata-se que

---

<sup>19</sup> Custódio (2000) refere-se ao Pró-Leitura até o ano de 1994. Entretanto, esse programa funcionou até 1999 e ganhou, no ano 2000, um novo formato, sendo inserido num programa nacional mais amplo de formação de professores. Fonte: Disponível em <[http://www.leiabrasil.org.br/doc/doc\\_suporte/doc\\_simposio/prol\\_leitura.doc](http://www.leiabrasil.org.br/doc/doc_suporte/doc_simposio/prol_leitura.doc)>. Acesso em: 8 set. 2007.

o país ao longo do tempo possui sim uma política de leitura. Isso porque se essas ações governamentais, ainda que isoladas e desarticuladas – ora de escolarização e alfabetização, ora de dotação de acervos de obras literárias, ora de distribuição de livros didáticos, ora de capacitação de professores – existiram, há de se considerar então que a leitura sempre se configurou uma diretriz política do Ministério. Nesse caso, ao tratarmos da existência de uma tal política, a ela nos referimos enquanto ato de poder que implica intenções e decisões. Portanto, desenvolver ações no campo da leitura constitui uma política. Conduzir ações desarticuladas também o é, assim como não conduzir uma política na área é ainda uma política (Custódio, 2000, p. 159).

Com essa pesquisa, Custódio (2000) não pretendeu ver a repercussão desses programas em seu espaço de concretização: escolas, bibliotecas públicas, bibliotecas das comunidades ou bibliotecas escolares. Desse modo, a presente pesquisa contribui para analisarmos nas instâncias de efetivação, no caso as escolas públicas municipais de Belo Horizonte, a repercussão de uma política pública de promoção à leitura, o PNBE, que se mantém em vigor há mais de dez anos. É o que nos propomos a fazer no capítulo a seguir.



## **CAPÍTULO 2**

### **PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE**

No capítulo anterior apresentamos dados sobre as ações do Ministério da Educação em torno da promoção à leitura em instâncias escolares e não escolares. Neste capítulo nos propomo-nos a aprofundar sobre os dados históricos do programa mais recente de distribuição de livros de literatura para as escolas brasileiras, o PNBE, destacando as principais características e discussões apresentadas em torno desse programa desde 1997, quando foi instituído. Em seguida, deter-nos-emos na caracterização da edição de 2005 do programa, que é o foco desta pesquisa, propondo algumas reflexões sobre a retomada da distribuição de livros para uso coletivo nas bibliotecas escolares, a possibilidade de escolha dos acervos pelos profissionais das escolas, a diferenciação no projeto gráfico-editorial dos livros, a ampliação do número de editoras contempladas no processo de seleção das obras, além de analisarmos algumas questões referentes ao processo de seleção e composição do acervo a ser enviado às escolas. Ainda neste capítulo, no tópico “PNBE/2005 na Rede Municipal de Belo Horizonte”, será feita a exposição dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e dos dados obtidos a partir da coleta de dados nas escolas pesquisadas. Para essa apresentação utilizamos gráficos e tabelas com o intuito de dar melhor visibilidade e propiciar uma análise mais aprimorada dos dados coletados.

## 2.1 - Dados históricos

O PNBE foi instituído em 1997 por meio da Portaria Ministerial 584 e substituiu programas anteriores de incentivo à leitura tendo o objetivo principal de democratizar o acesso a obras das literaturas brasileira, estrangeiras e infanto-juvenis, bem como a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. O programa é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Ao longo da história do Programa, a distribuição dos livros de literatura foi realizada por meio de diferentes ações: em 1998, 1999 e 2000, os acervos foram enviados para as bibliotecas escolares; em 2001, 2002 e 2003, o objetivo era que os alunos tivessem acesso direto a coleções para uso pessoal e também levassem obras representativas da literatura para seus familiares. Por isso, essas edições do Programa ficaram conhecidas como *Literatura em Minha Casa*.

Em 2001, o PNBE atendeu alunos de 4ª e 5ª séries; em 2002, apenas alunos da 4ª série, e em 2003, os livros foram distribuídos mediante seis ações específicas<sup>20</sup>:

- 1) *Literatura em minha casa – 4ª série*: distribuição de uma coleção, composta de cinco volumes de obras de literatura de gêneros diversos, para cada aluno.
- 2) *Literatura em minha casa – 8ª série*: distribuição de uma coleção, composta de quatro volumes de obras de literatura de diferentes gêneros, para cada aluno.
- 3) *Palavra da gente – EJA*: distribuição de uma coleção, composta de seis volumes de obras de literatura, para cada aluno da última série da EJA.
- 4) *Biblioteca Escolar*: distribuição de 144 títulos de ficção e não ficção com ênfase na formação histórica, econômica e política do Brasil, para as bibliotecas das 20 mil escolas com maior número de alunos de 5ª a 8ª séries.

---

<sup>20</sup> Informações disponíveis no site <<http://portal.mec.gov.br/seb/>>. Acesso em: 8 maio 2007.

5) *Biblioteca do professor*: distribuição de dois livros para cada professor da rede pública das classes de alfabetização e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, escolhidos de uma lista de 144 títulos de ficção e não-ficção.

6) *Casa da leitura*: distribuição de bibliotecas itinerantes para o acesso comunitário nos municípios. Essas bibliotecas, contendo 154 livros de 114 títulos diferentes das 24 coleções do acervo das ações *Literatura em minha casa* e *Palavra da gente*, foram entregues às prefeituras para que dinamizassem o acervo.

Todas essas coleções eram compostas de diversos gêneros literários, como antologias poéticas brasileiras, antologias de contos brasileiros, antologias de crônicas, novelas ou romances brasileiros e estrangeiros (adaptados ou não), obras clássicas da literatura universal (traduzidas ou adaptadas), peças teatrais brasileiras ou estrangeiras, obras ou antologias de textos de tradição popular brasileira, ensaios ou reportagens sobre um aspecto da realidade brasileira, biografias ou relatos de viagens.

Na edição de 2003 foi beneficiada uma grande quantidade de alunos, professores, escolas e municípios, conforme indicam os dados apresentados na tabela a seguir:

**Tabela 1**  
**Ações do PNBE/2003**

<b>Ações do PNBE/2003</b>	<b>Beneficiados</b>
Literatura em Minha casa – 4ª série	3,4 milhões de alunos
Literatura em Minha Casa – 8ª série	2,9 milhões de alunos
Palavra da Gente – EJA	463 mil alunos
Biblioteca do Professor	724 mil professores
Biblioteca Escolar	20 mil escolas de 1ª a 4ª séries
Casa da Leitura	3,6 mil municípios

Fonte: Disponível em [http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/biblioteca\\_escola/biblioteca.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/biblioteca_escola/biblioteca.html). Acesso em: 8 maio 2007.

Foi observada uma oscilação em relação ao investimento feito em cada edição do Programa, o que mostra que não houve um crescimento dos

recursos utilizados a cada ano, apesar de se constatar um alto investimento na compra desses acervos, conforme pode ser observado na Tabela 2:

**Tabela 2**  
**Dados estatísticos do PNBE no período de 1998 a 2005**

Programa/Ano	Distribuição	Quantidade (Acervos, obras e coleções)	Valores
PNBE/98 (Acervos)	1999	20.000	17.447.760,00
PNBE/99 (Acervos)	2000	36.000	23.422.678,99
PNBE/2000 (Obras)	2001	577.400	15.179.101,00
PNBE/2001 (Coleções)	2002	12.184.787	50.302.864,88
PNBE/2002 (Coleções)	2003	4.216.576	19.523.388,68
PNBE/2003 (Coleções)	2003	8.169.082	36.208.019,30
PNBE/2003 (Acervos – Casa de Leitura)	2004	41.608	6.246.212,00
PNBE/2003 (Acervos – Biblioteca Escolar)	2004	22.219	44.619.529,00
PNBE/2003 (Obras – para professores)	2004	1.448.475	13.769.873,00
PNBE/2005 (Acervos)	2005/2006	306.078	47.273.736,61
<b>TOTAL DO PERÍODO</b>	-	-	<b>273.993.163,46</b>

Fonte: Disponível em [http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca\\_escola/biblioteca.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola/biblioteca.html). Acesso em: 8 maio 2007.

Todas as ações, desde a instauração do programa até 2003, tinham como estratégia a seleção de escolas e/ou alunos que teriam acesso aos livros de literatura. Como exemplo, citamos as edições de 1998 e 1999, no qual apenas escolas de 1ª a 4ª séries, que possuíssem mais de 150 alunos, e de 5ª a 8ª séries com mais de 500 alunos, receberiam os acervos. Assim, considerando que cerca de 55% das escolas de educação básica do país se encontravam localizadas na zona rural<sup>21</sup> e que a maior parte delas possui número reduzido de alunos, muitas delas ficariam sem receber os acervos. Já nos anos seguintes, como citado anteriormente, ampliou-se a democratização uma vez que o Programa atenderia a todas as escolas de Ensino Fundamental. Entretanto, os livros foram enviados apenas para alunos de determinadas séries. Portanto, o que veremos a seguir são algumas modificações que

<sup>21</sup> Informações retiradas do relatório do Tribunal de Contas da União (Brasil, TCU, 2002, p. 33) que desenvolveu, em 2002, uma *Avaliação do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE*. Esta avaliação foi realizada com o objetivo de verificar e avaliar a utilização dos livros enviados pelo programa por professores e alunos, uma vez que se constatou que não havia esse tipo de dados e considerou-se que esse tipo de avaliação sistemática é fundamental para garantir a devida utilização dos acervos.

surgiram nesse e em outros aspectos após 2005. Essas modificações foram fruto de diversas discussões em torno das repercussões do Programa, inclusive a partir da auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União em 2002.

A edição do PNBE/2005, após algumas reformulações, apresentou elementos que a diferenciaram das edições anteriores. Tais elementos suscitaram pontos importantes para a discussão sobre esse programa de distribuição de livros e sobre as concepções de formação de leitores que permeiam a política nacional de formação de leitores da qual o PNBE faz parte. A partir das discussões realizadas em 2005, o PNBE retomou a distribuição de livros de literatura para as bibliotecas escolares. Já em 2005 atuou-se com o foco nas bibliotecas escolares das escolas públicas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Tal ação significou a retomada da valorização desse espaço, a biblioteca, como promotor da universalização do conhecimento e do acesso a acervos para o coletivo da escola. Ressalta-se que o objetivo a partir desse ano era que todas as escolas públicas brasileiras que atendessem a essa faixa etária recebessem os acervos. A seguir são apresentados dados da distribuição do PNBE/2005:

**Tabela 3**  
**Dados da distribuição PNBE/ 2005**

<b>Escolas beneficiadas</b>	136.389
<b>Alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental Público</b>	16.990.818
<b>Quantidade de livros</b>	5.575.160

Fonte: Disponível em [http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/biblioteca\\_escola/biblioteca.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/biblioteca_escola/biblioteca.html). Acesso em: 8 maio 2007.

Um grande diferencial dessa edição, como apresentado na introdução deste trabalho, foi as escolas de 1ª a 4ª séries (1º e 2º ciclo) cadastradas no Censo Escolar do Inep/Mec obterem a oportunidade de participar da escolha dos acervos que lhes seriam enviados, convite realizado através de ofício enviado a essas escolas. Elas puderam escolher até setembro

de 2005<sup>22</sup>, através do *site* do FNDE, entre os 15 acervos compostos com 20 títulos cada. A fim de propiciar um melhor conhecimento das obras e favorecer uma escolha mais consciente foi disponibilizada no *site* uma resenha de cada título do acervo. A quantidade de acervos possíveis de serem escolhidos estava vinculada ao número de alunos matriculados: as escolas com até 150 alunos poderiam escolher um acervo; escolas de 151 até 700 alunos, três acervos, e escolas com mais de 700 alunos poderiam escolher cinco acervos.

Os 300 títulos que compõem esses 15 acervos (anexo 4) contemplam diversos gêneros literários: poesia, contos, crônica, teatro, romance, biografias e histórias em quadrinhos. Segundo o MEC, esses acervos seriam distribuídos para as escolas até o primeiro semestre de 2006.

Mais uma vez mencionamos a alteração gráfico-editorial dos livros enviados pelo MEC, na edição de 2005. É perceptível a importância dessa iniciativa para o estímulo à leitura dos alunos, principalmente para aqueles que se encontram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que para esses alunos a “aparência” do livro pode ser uma porta de entrada convidativa para a leitura do mesmo. Os livros adquiridos pelo FNDE desde essa edição passaram a manter o seu projeto gráfico original, o que não ocorria nas edições anteriores do Programa *Literatura em Minha Casa*, cujos livros distribuídos eram editados especialmente para o Programa apenas com a capa colorida, sendo o miolo impresso em preto e branco e com o formato/tamanho padronizado para todas as obras. Essa alteração possibilitou às crianças das escolas públicas terem contato com uma obra de qualidade que circula em diversas instâncias sociais de venda e empréstimos de livros, como livrarias, bancas, bibliotecas públicas, locais pouco frequentados pela maior parte das crianças brasileiras. Dessa forma, a apropriação e o contato com o objeto-livro pôde se tornar mais próxima das práticas sociais extraescolares.

---

<sup>22</sup> Não há informações mais precisas sobre o período de escolha dos acervos pelas escolas. Menciona-se apenas que as escolas puderam escolher os acervos até setembro de 2005. Fonte: Disponível em <[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca\\_escola/biblioteca.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola/biblioteca.html)>. Acesso em: 8 maio 2007.

Paulino (2005) afirma que a transformação do livro em objeto de consumo fez com que a sua instância de produção levasse em conta não apenas os aspectos autorais, mas aqueles que dizem respeito às “práticas sociais de editoração, da publicação, da divulgação, da venda” (p.17). Contudo, mesmo levando em conta que os interesses econômicos sustentam e permeiam essas práticas, o comércio e a indústria editorial possuem propostas éticas e estéticas. Uma dessas éticas do trabalho editorial é a “procura da beleza”, uma vez que

um livro bonito tem função sociocultural relevante, especialmente num país pobre, em que a maioria corre o risco de ficar sem acesso a bens simbólicos desse tipo. A existência de livros bonitos exhibe a necessidade da transformação social, no sentido de que eles deixem de ser privilégio de uma elite econômica (Paulino, 2005, p. 17).

Ao descrever as características de um livro infantil, Aguiar (2003) destaca a importância dos cuidados visuais (capa, diagramação, ilustração) na sua edição, já que “o livro é o texto e também sua formação material, com uma face física que se apresenta ao leitor e lhe aponta sentidos” (p. 247). Esses elementos são importantes não apenas porque podem seduzir o leitor e o consumidor para a leitura, mas porque esses recursos são “signos construtores de significações” e por isso devem somar as construções de sentido do texto e não se limitarem a serem meras repetições do texto verbal. Assim, é necessário que hajam “ilustrações criativas, em que jogos de cores, de luz e sombra, de detalhes e superposições permitam novas interpretações; diagramação cuidadosa e original, que oriente o leitor em direção de novos sentidos; capas sugestivas que provoquem curiosidade, etc.” (Aguiar, 2003, p. 247)



**FIGURA 1 (esq.), 2 (centro) e 3 (dir.)** - Livros do PNBE/2005 encontrados expostos, durante a pesquisa, numa biblioteca escolar da RME-BH.

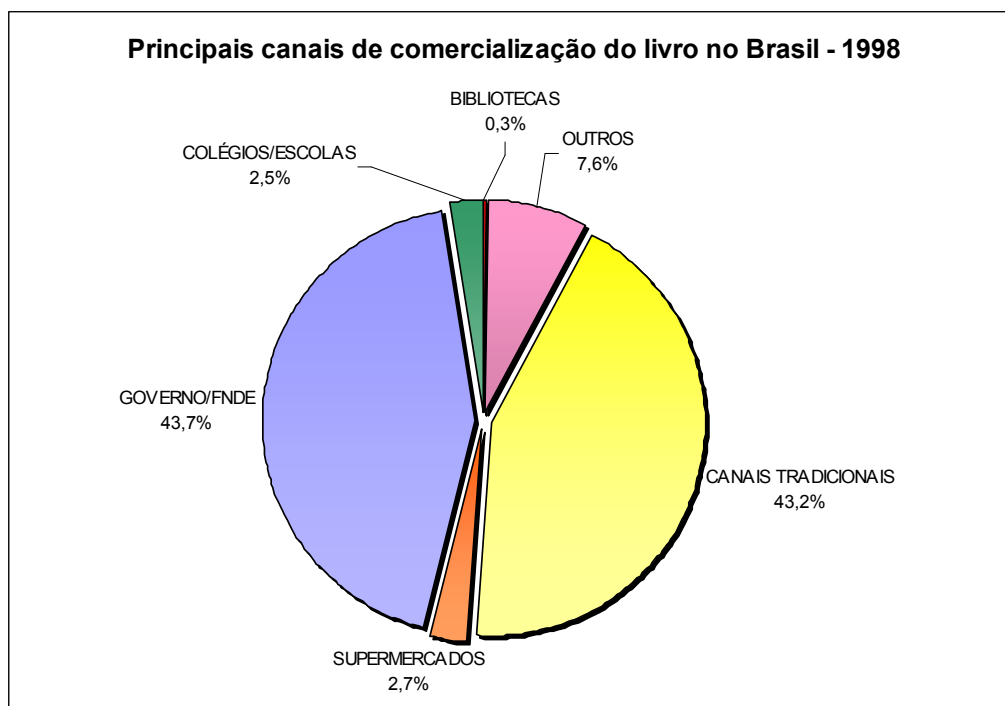
Em 2003, em todas as seis ações do PNBE, 27 editoras foram contempladas para compor os acervos do programa. Essas ações mobilizaram todo o mercado editorial, já que a escolha de uma editora garante uma alta produtividade que abrange todo o território nacional. Acompanhando algumas publicações do *site* da Associação Brasileira de Editores de Livros, foi possível perceber um envolvimento diário das editoras nas decisões assumidas pelo FNDE/MEC. Esse envolvimento exigia sempre que um maior número de editoras fosse contemplado na seleção de livros pelo MEC. Houve críticas por parte dos grupos editoriais ao verificarem o número de editoras contempladas e também ao constatarem que a maioria das editoras contempladas nesse ano foi a mesma de dois anos anteriores, 2001 e 2002.

A pressão exercida pelo mercado editorial é fundamentada nas dificuldades enfrentadas pela indústria livreira brasileira. Essas dificuldades são, ao mesmo tempo, “causa e consequência do atual quadro cultural e econômico do país, sobretudo se considerarmos os baixos níveis de escolaridade, inclusive da mão de obra, a falta de uma tradição de hábitos de leitura, as dificuldades de acesso de boa parte da população a bibliotecas e livrarias, o elevado preço dos livros e uma série de outros fatores” (Branco, 2000, p.5). Esses fatores geram uma carência de produção do segmento editorial decorrente do baixo consumo per capita, de aproximadamente 2,5



livros/habitante/ano<sup>23</sup>, sendo que 60% do consumo nacional advém dos livros didáticos e paradidáticos. (Branco, 2000)

Ainda nesse sentido verificamos que, segundo Branco (2000), as dificuldades de acesso ao livro no Brasil decorrem também da ineficiência de comercialização e distribuição, sendo que “os principais canais de comercialização no país são os tradicionais (livrarias e papelarias) e o governo/FNDE, que juntos representam uma parcela de 86% do volume de livros vendidos” (p. 15). Dentre essa porcentagem, a maior parcela (43,7%) advém das compras do FNDE, como observamos no gráfico a seguir:



Outros: incluem marketing direto (3%), porta-a-porta (1%), bancas de jornal (1%) e feiras do livro (2%), entre outros.

Canais tradicionais: incluem livrarias e papelarias.

**GRÁFICO 1:** Principais canais de comercialização do livro no Brasil - 1998

Fonte: Branco, 2000, p. 15.

Todos os aspectos citados anteriormente nos levam a compreender o valor que programas instituídos pelo governo têm para o setor editorial. Em relação ao PNBE/2003, os questionamentos do setor editorial parecem ter

<sup>23</sup> Em países desenvolvidos como Estados Unidos e França, o consumo gira em torno de 10 livros *per capita*.

repercutido no MEC e, em 2005, foram contempladas no processo de seleção dos acervos 60 editoras<sup>24</sup>. Essa ampliação do número de títulos e editoras contempladas tornou mais democrático o acesso ao mercado de produção de livros de literatura, apesar de ser ainda recorrente a maior seleção de títulos de editoras de maior renome e estrutura no mercado (a seleção de livros por editoras pode ser verificada no anexo 5).

Uma equipe de especialistas em literatura e em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) selecionou os 300 títulos para compor os acervos do PNBE/2005. Andrade e Corsino (2007) apresentam os critérios utilizados para a seleção dos acervos do PNBE/2005 utilizados pela equipe da Faculdade de Educação da UFRJ. Esses critérios trazem elementos que favorecem a compreensão sobre a concepção de literatura de qualidade que permeia a escolha das obras que foram enviadas as escolas públicas.

Antes de as obras serem encaminhadas aos pareceristas que as avaliariam foi feita uma pré-análise dos livros enviados pelas editoras com o objetivo de retirar aqueles que não atendiam às normas do Edital no que se referia a textos que explicitamente já se configuravam como não literários ou que eram inacessíveis ou impertinentes aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante da instabilidade de classificação do que seria uma obra literária optou-se por considerar aquelas que preponderantemente considerassem uma proposta ficcional como ação interlocutória, ou seja, aquela obra que “intentasse agenciar o imaginário dos leitores, que fosse detonadora de um jogo de significações que excita o imaginário a participar de possibilidades da composição de outros mundos.” (Paulino *apud* Andrade, Corsino, 2007, p. 82) Dessa forma foram eliminados nessa pré-análise 278 livros que eram predominantemente informativos, didáticos, religiosos ou moralistas e também textos muito densos e extensos que seriam de difícil leitura autônoma pelo aluno, bem como de difícil mediação pelo professor (ressalta-se que o edital do Programa propunha que fossem incluídos no

---

<sup>24</sup> O anexo 6 apresenta os valores recebidos por cada uma das 60 editoras que tiveram títulos selecionados para os acervos do PNBE/2005, demonstrando a alta lucratividade obtida por cada uma delas, o que justifica os questionamentos das editoras e a sua busca por um processo cada vez mais democrático.

acervo tanto livros que propiciassem uma leitura autônoma quanto aqueles passíveis de serem mediados pelo professor).

A diversidade de propostas literárias, estilos, épocas, regiões e autores deveria ser considerada na composição dos acervos. Para isso uma classificação das obras por gêneros<sup>25</sup> foi realizada visando a uma organização que pudesse auxiliar nessas escolhas, mantendo o equilíbrio dos acervos. Como já mencionado, os 300 títulos foram distribuídos em 15 acervos de 20 títulos cada, buscando contemplar a qualidade e diversidade (de gêneros, autores, regiões, época e dificuldade de leitura).

Ao se pensar na qualidade das obras consideraram-se algumas categorias de análise. A primeira, referente à elaboração da linguagem literária, buscou contemplar a complexidade dos recursos linguísticos utilizados com fins de produzir efeitos estéticos. Aspectos básicos como coerência, coesão, progressão e consistência foram alvo de análise, além de aspectos específicos dos textos narrativos como ambientalização, caracterização e adequação situacional e dialetal dos discursos dos personagens e específicos de textos poéticos como rimas, ritmo, escolhas de significantes propícias à produção de sentidos. A elaboração literária foi analisada “no quanto o texto produz, inova, inventa no seu tempo em relação à linguagem cotidiana e à tradição literária. (...) o que rompe com modelos e clichês, apresentando novos paradigmas” (Andrade e Corsino, 2007, p. 85).

A segunda categoria analisou a pertinência temática enfocando o quanto a obra era aberta à produção de sentidos por seus interlocutores. Quanto mais aberta, deixando pontos a serem preenchidos pelo leitor, mais provocadora e menos moralizante ou didatizante, melhor avaliada a obra. Ou seja,

---

<sup>25</sup> Foram classificados como poéticos aqueles textos que privilegiassem uma linguagem com ritmo, rima e brincadeira com as palavras, no caso, os poemas, trava línguas, adivinhas, parlendas, as prosas rimadas e os contos cumulativos. Nas narrativas curtas com formato canônico foram incluídos contos, crônicas, lendas, texto de tradição oral, mitologias, fábulas e apólogos. Pequenas histórias e textos descritivos foram classificados como outras narrativas curtas. Os textos mais extensos, com 80 páginas ou mais foram classificados como narrativas longas, ou seja, pequenos romances e novelas. Além disso, foram identificados textos teatrais e livros de imagens.

quanto mais polifônico o tratamento do tema, a complexidade do enredo, o desenvolvimento do conflito, a construção dos personagens, a possibilidade de fruição estética, o distanciamento do senso comum etc. melhor avaliado foi o texto, quanto mais fechado, nonológico [*sic*] e preconceituoso, pior (Andrade e Corsino, 2007, p. 86).

Também foi analisada a categoria ilustração, priorizando aquelas ilustrações que não apenas retratassem literalmente o texto verbal, mas que atravessassem o verbal em sua referencialidade, promovendo um diálogo entre texto e imagem e ampliando as suas possibilidades significativas. Foram avaliadas a qualidade dos componentes da ilustração (cenário, personagens, etc.), a forma de utilização das cores, bem como as diferentes técnicas empregadas (aquarela, colagem, fotografia, desenho, dentre outros), considerando esses elementos relacionados a sua adequação, à temática e à proposta da obra. Na categoria projeto gráfico foi avaliado o objeto livro e verificado se os elementos que o compõem (tamanho, formato, capa, tamanho da fonte, funcionalidade dos sumários, dados biográficos, dentre outros) conferiam visibilidade e legibilidade à obra e se propiciavam, unida à qualidade da ilustração, a formação estética do leitor.

Com isso, percebe-se que a proposta do PNBE/2005 não foi apenas enviar para as escolas os livros com formatação original, resistentes, coloridos e atraentes, e sem a alteração gráfico-editorial ocorrida nas produções das obras do *Literatura em Minha Casa*, como apontado anteriormente. Verificou-se que a seleção baseou-se também, além dessas características, em obras que apresentassem “um texto em que a construção da linguagem literária permita uma experiência estética, em que o tema, tratado de forma polifônica, seja interessante e traga o novo e o surpreendente” (Andrade e Corsino, 2007, p. 88). Passaremos então, para a apresentação dos procedimentos metodológicos da análise quantitativa e os dados obtidos a partir da coleta de dados nas escolas pesquisadas.

## **2.2 - O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH)**

### **2.2.1 - O conhecimento sobre o Programa**

Em nossa pesquisa foram contatadas 181 escolas de Ensino Fundamental<sup>26</sup> da RME-BH. Entretanto, algumas dessas escolas não foram visitadas pelos seguintes motivos: afirmaram não possuir biblioteca; a biblioteca estava fechada, e que não haveria ninguém para nos receber, e uma escola não existe mais. Sendo assim, para desenvolvermos nossas análises em relação ao conhecimento sobre o programa estamos trabalhando com um total de 176 escolas que nos receberam e responderam ao formulário proposto. O profissional contatado foi prioritariamente o auxiliar de biblioteca, pois este está em atuação direta nas bibliotecas da RME-BH. O auxiliar possui um cargo administrativo e trabalha seis horas por dia; assim, uma escola que funciona nos três turnos deveria ter três auxiliares. Estes são orientados por um bibliotecário que se fixa em uma biblioteca-polo e coordena o trabalho de cerca de seis escolas. Segundo Pimenta (1998),

Os critérios para uma Biblioteca Escolar tornar-se Biblioteca-Polo são condições de acessibilidade (localização geográfica em relação a outras; localização física da biblioteca na escola; receptividade a outras escolas), condições de infraestrutura (recursos humanos, espaço físico com possibilidade de expansão, atendimento a diversas faixas etárias e possuir acervo diversificado) e condições pedagógicas (engajamento na Escola Plural). Vale ressaltar que nem todas as escolas escolhidas possuem todos os critérios (p. 77).

Desde abril de 1997 uma política de revitalização das bibliotecas escolares vem sendo implementada na RME-BH. Dentre os seus diversos objetivos, essa política passou a prever e a realizar concursos para auxiliares de biblioteca em nível médio e bibliotecários de nível superior que quisessem

---

<sup>26</sup> A RME-BH conta hoje com 212 escolas. Informações disponíveis no site [http://portal.pbh.gov.br/pbh/index.html?id\\_conteudo=13227&id\\_nivel1=-1](http://portal.pbh.gov.br/pbh/index.html?id_conteudo=13227&id_nivel1=-1). Acesso em 20 jun. 2008. No entanto, segundo a lista disponibilizada na internet com a "Relação das escolas/UMEs da RME-BH 2007/2008", separadas por regional, constam registradas 180 escolas municipais e 30 Unidades Municipais de Educação Infantil. Fonte: Disponível em <http://portal.pbh.gov.br/pbh/index.html?idNv1=65&idConteudoNv1=&emConstrucaoNv1=N>. Acesso em: 20 jun. 2008.

atuar nas bibliotecas escolares. Segundo a proposta, “tanto bibliotecários quanto auxiliares de biblioteca devem preencher o perfil de um agente cultural, condizente com o Programa Escola Plural e não mais o perfil único de responsável pelo empréstimo de livros” (Pimenta, 1998, p. 71), o que nessa perspectiva ampliaria a função desse espaço como promotor e motivador da leitura.

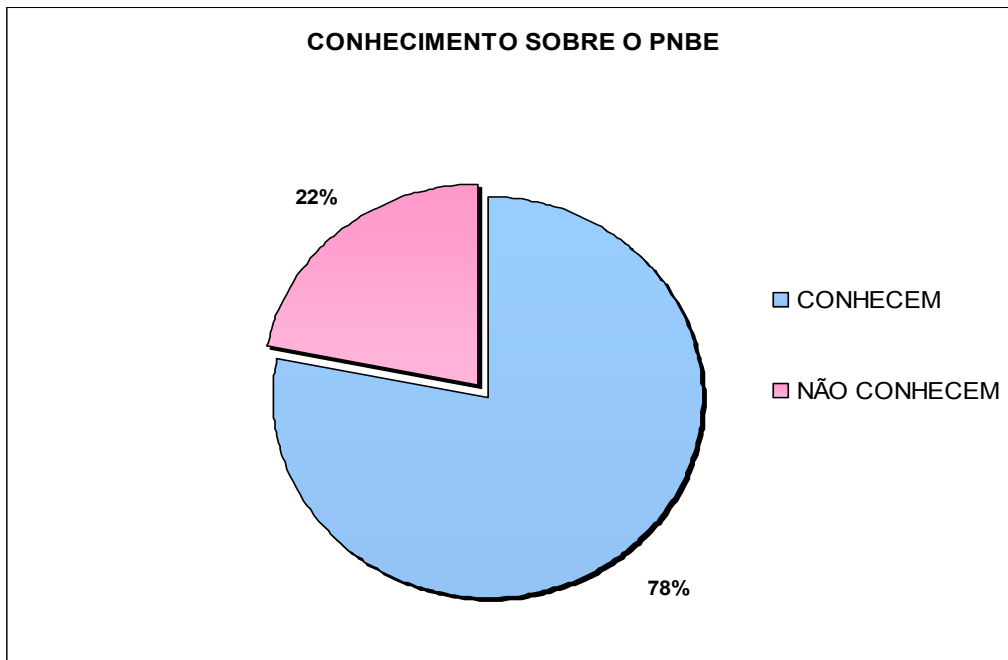
Para se desenvolver um trabalho coerente com uma política nacional de formação de leitores, é fundamental que os agentes desse trabalho, ou seja, aqueles que estarão em contato direto com os alunos e com os acervos de literatura distribuídos para as bibliotecas escolares, por meio do PNBE, sendo um dos mediadores de leitura no espaço escolar, conheçam sobre o que se trata o programa, seus principais objetivos e quais ações são esperadas desse profissional, para que ações nesse sentido sejam desenvolvidas. Dentre as propostas do programa de revitalização das bibliotecas da rede, uma das frentes de trabalho, que se destaca em promover programas de leitura, propõe como um de seus objetivos que a coordenadoria geral das bibliotecas da Secretaria Municipal de Educação (SMED) deva

acompanhar, junto à Secretaria Estadual de Educação e o FNDE/MEC, programas e projetos de distribuição de livros didáticos e de literatura para as escolas públicas, bem como outros materiais destinados às bibliotecas e interação das escolas da Rede Municipal em Programas de Leitura promovidos por esses órgãos (Pimenta, 1998, p. 74).

E dessa forma os bibliotecários, que devem estar diretamente ligados ao trabalho da coordenadoria geral das bibliotecas, deveriam ser informados sobre esses programas e conseqüentemente transmitir essas informações aos auxiliares de biblioteca.

Assim, através da pergunta 3.3 do formulário, pudemos ter uma visão geral do conhecimento desses profissionais sobre o PNBE e das formas que esse conhecimento tem sido veiculado. Destacamos que, apesar de termos procurado os auxiliares de biblioteca para responderem ao formulário, nem sempre esse contato foi possível, por motivos diversos, como: a escola não possuía auxiliar de biblioteca ou não trabalhavam no turno em que era

possível realizar a pesquisa, o auxiliar estava de licença, dentre outros. Assim, foram entrevistados nessa pesquisa 146 auxiliares de biblioteca, quatro bibliotecários, um estagiário e 25 professores em readaptação<sup>27</sup>. Os resultados são apresentados nos gráfico a seguir:



**GRÁFICO 2:** Conhecimento sobre o PNBE

De posse dessas informações podemos perceber que a maior parte dos entrevistados, ou seja, 137 profissionais da biblioteca declararam conhecer o Programa. Entretanto, como nossa pesquisa não se ateve apenas ao preenchimento de um formulário, mas teve como metodologia a aplicação do formulário pessoalmente pelo pesquisador, pudemos apreender maiores informações e questionar durante sua aplicação sobre quais seriam esses conhecimentos. A pergunta que complementa a 3.3, indagando como o profissional tomou conhecimento do Programa, ampliou a primeira informação,

<sup>27</sup> Muitos professores são colocados em outras funções dentro da escola; no caso dos nossos entrevistados, na biblioteca escolar. A readaptação, segundo uma Lei Municipal de 2003, é "a atribuição de atividades especiais ao servidor, observada a exigência de atribuições compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica pelo órgão municipal competente, que deverá, para tanto, emitir laudo circunstanciado" (art. 47, seção II, Capítulo II).

levando-nos a questionar que tipo de conhecimento seria esse. Para uma análise mais apurada dessa questão vejamos a tabela a seguir:

CHEGADA DOS LIVROS	97	71%
OFÍCIOS DO MEC	9	7%
INFORMAÇÕES DA BIBLIOTECÁRIA	8	6%
CHEGADA DOS LIVROS; OFÍCIOS DO MEC	6	4%
SITE DO MEC	6	4%
ATRAVÉS DA ESCOLA	5	4%
PESQUISA NA FACULDADE	1	1%
PROGRAMAS DE TV	1	1%
ENCONTROS PBH	2	1%
NSI	2	1%

**Tabela 4:** Formas de conhecimento sobre o Programa

Fonte: Pesquisa de Campo, 2007

Dos 137 entrevistados que disseram conhecer o Programa, 71% disseram conhecê-lo apenas a partir da chegada do material na escola. Estes não sabiam outras informações, como: objetivos, a frequência de distribuição dos livros e até mesmo a proposta nacional de formação de leitores, que é o foco do Programa. É o que confirma alguns dos relatos coletados durante as entrevistas:

O Programa Nacional Biblioteca da Escola periodicamente tem enviado material pra biblioteca. Nós temos recebido. Então é através do meu trabalho na biblioteca mesmo que eu tive conhecimento. (Auxiliar 1)

Assim, a fundo, não. Já ouvi falar. Chegam livros aqui do PNBE. Então se eu te falar que eu conheço realmente estou mentindo. (...) A gente lê alguma coisa a respeito falando do Plano Nacional do Desenvolvimento Educacional (...) ah, é o PNBE... (Auxiliar 2)

O programa não. Eu sei porque os livros chegam pra gente e os temos que colocar se foi doação, de qual lugar, então nós colocamos FNDE, porque eles vêm registrados, com a data, com o ano, mas nunca procurei saber como é que é o programa, sua funcionalidade. (Auxiliar 3)

Foi recorrente a citação de que “o programa mesmo não conheciam muito”, mas conheciam os livros das caixas do FNDE que chegavam, o que demonstrou uma não diferenciação entre o que é o programa e o seu órgão



financiador. Alguns relatos em relação ao questionamento sobre o conhecimento do Programa são apresentados a seguir:

Você conhece o Programa Nacional Biblioteca da Escola, do MEC?  
Também não. Alguns conhecem como os livros do FNDE... Ah... os livros do FNDE chegam sim. (Auxiliar 4)

Você conhece o Programa Nacional Biblioteca da Escola, do MEC?  
Era um que... o FNDE mandava os livros pra escola? (Auxiliar 5)

Você conhece o Programa Nacional Biblioteca da Escola, do MEC?  
Conheço, mas bem superficialmente.  
Como você tomou conhecimento?  
Com a chegada dos livros... chegam e você procura saber de onde vem (...) Quando chegam os livros chega uma carta explicando porque eles mandaram, pra quê, a intenção. (Auxiliar 6)

É, conhecer eu não conheço, mas vêm os livros pra gente e os catálogos como eu te falei. Nós temos informações sobre o programa, porque vem informação pra nós falando que está chegando livro na escola. Então quando chega comunicado nós vemos. Mas reunião mesmo pra falar não tem. (Auxiliar 7)

Conheço como os livros do FNDE.  
E como você conheceu os livros do FNDE?  
Bom, pelos lotes que eles mandavam de acervo com as listas. Vieram umas listas junto e tem algumas até arquivadas. (Auxiliar 8)

Não houve nenhum relato que apresentasse com clareza as demais características do Programa, nem os objetivos referentes à formação de leitores literários. Deparamo-nos com o conhecimento apenas da distribuição do acervo. Destaca-se que mesmo em relação a essa distribuição (periodicidade, número de exemplares enviados e/ou recebidos), o desconhecimento demonstrado foi grande; uma auxiliar chegou a relatar que a biblioteca de sua escola recebeu “uns 400 livros” na edição de 2005 do Programa, sendo que o máximo de livros que uma escola com mais de 700 alunos poderia receber seria 100 títulos (5 acervos).

Percebe-se também que os ofícios enviados pelo MEC pouco circulam ou são valorizados dentro da escola, uma vez que estes foram enviados para todas as escolas e apenas 7% dos entrevistados afirmaram que tomaram conhecimento do Programa através desse recurso. O bibliotecário também tem exercido pouca influência sobre outros profissionais que atuam na biblioteca em relação a essa temática, já que apenas 6% dos entrevistados afirmaram ser através deles que ficaram conhecendo sobre o Programa. É

importante ressaltar que o espaço universitário de formação dos educadores, professores e bibliotecários foi citado por apenas um entrevistado (1% da amostra) como espaço divulgador desse conhecimento, o que nos leva a considerar que ele pouco tem promovido o conhecimento sobre as políticas públicas educacionais, e tem deixado de contribuir para o conhecimento dessas políticas, uma vez que poderia ser um espaço profícuo para esse tipo de divulgação e formação de um profissional que saiba atuar na realidade em que irá se inserir.

Os dados também nos mostram que os encontros realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) não contribuíram para dotar os profissionais que atuam nas bibliotecas escolares de conhecimento sobre as ações do Estado em torno de suas funções e do seu local de trabalho, a biblioteca, além de não haver citações sobre a promoção de ações articuladas entre MEC e prefeitura, no que diz respeito à política de formação de leitores. Essa constatação demonstra uma contradição em relação às concepções da política de formação de leitores, uma vez que esta aponta que

Ao pensar uma política de formação de leitores, o Ministério da Educação (MEC) o faz dentro de uma complexidade de uma república federativa como o Brasil, em que estados, municípios e Distrito Federal mantêm união indissolúvel, constituindo Estado Democrático de Direito, com autonomia e soberania nos termos constitucionais (1988, Art.18) para definir os próprios caminhos políticos em todas as áreas, incluída a educação, desde que respeitada a competência privativa da União de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (1988, Art.22, inciso XXIV), cabendo a todos, em conjunto, “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (1988, Art. 23, inciso V). Assim sendo, e considerando sua função de indutor de políticas públicas e suas competências constitucionais, o Ministério da Educação, a quem cabe apoiar, técnica e financeiramente, estados, municípios e Distrito Federal na área da educação, apresenta aos dirigentes e gestores das secretarias de educação uma proposta de ação pública e conjunta de formação de leitores e de incentivo à leitura, que tem por princípio proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização (Beremblum, 2006, p. 9).

Um dos pontos apresentados pelo relatório do TCU (2002) dialoga com a constatação desta pesquisa: a divulgação do PNBE precisava ser aprimorada, já que se revelou um baixo nível de conhecimento por parte dos

professores e diretores sobre o Programa, o que foi reforçado pelos dados do Censo Escolar de 2000, que indicavam “que apenas 27,6% das escolas que receberam os acervos do PNBE em 1998 e/ou 1999 declararam participar do programa” (p. 11). A pesquisa realizada pela Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural - ALPAC<sup>28</sup> também revelou que

a ausência de uma política de formação de leitores e de esclarecimentos suficientes aos professores sobre a utilização de acervos literários do PNBE em sua prática pedagógica gerou uma não-diferenciação das especificidades do livro didático, paradidático, obra de referência e livro de literatura (Beremblum, 2006, p. 21).

Diante dessa diversidade de constatações ressalta-se que as medidas tomadas pelos dirigentes do Programa não têm conseguido alcançar os profissionais que serão os responsáveis por lidar com esses acervos e que deveriam ser os mediadores entre o livro, o professor e o aluno, para que ocorressem efetivas ações de promoção à leitura e à formação dos leitores. No entanto, como esperar que profissionais que desconhecem o programa, sua dimensão e seus objetivos se engajem em prol dessa questão?

### **2.2.2 - Distribuição e chegada dos acervos do PNBE/2005**

Uma política de formação de leitores que busque atingir uma grande parcela da população que possui baixos rendimentos financeiros, com poucas

---

<sup>28</sup> Em 2008, o MEC divulgou o resultado da pesquisa avaliativa do PNBE intitulada “Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola”, realizada por intermédio da Secretaria de Educação Básica em parceria com uma equipe de pesquisadores do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por sua vez ligada à ALPAC. Essa pesquisa foi realizada em 2005 com o objetivo 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 bibliotecas, 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 na sala de aula e pelas escolas e que papel a biblioteca tem representado nas escolas públicas” (Brasil, MEC, 2008, p. 11). Buscou-se traçar um retrato do que vem acontecendo nas escolas brasileiras desde 1998, quando se iniciou a distribuição efetiva dos acervos coletivos e individuais para as escolas públicas. Foram selecionadas por amostra estatística 196 escolas de todo território brasileiro, contemplando assim 8 estados e 19 municípios. Desse conjunto, a partir de uma amostra escolhida por diversos fatores, contemplaram-se 100 escolas estaduais e 96 escolas municipais. Dentre essas, 102 escolas eram nas capitais e 94 nos demais municípios.

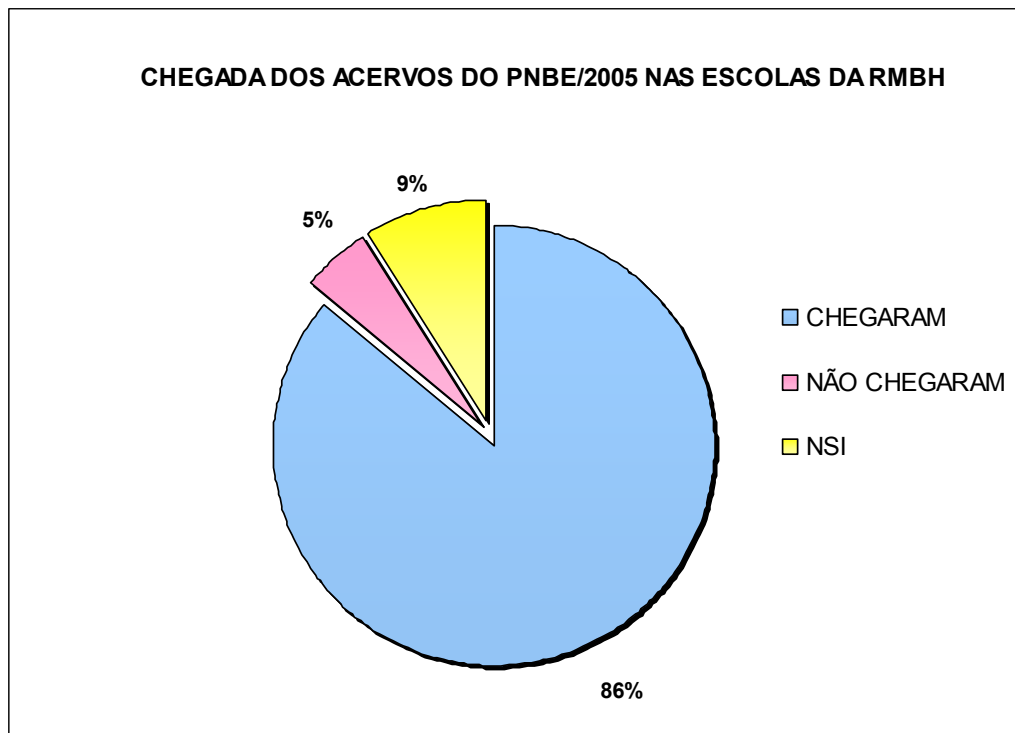
condições de manter e adquirir bens que são indispensáveis para sua própria sobrevivência, deve garantir o acesso a esse bem cultural que é o livro, da forma mais abrangente possível. Apesar de pesquisas constatarem uma diversidade de elementos que justificam, ou seja, são constitutivos dessa problemática da “falta de hábito de leitura do povo brasileiro”, não se pode negar que a dificuldade de acesso ao livro é uma das raízes desse problema. Ao longo dos dez anos de existência do PNBE percebemos a preocupação com a ampliação da distribuição e acesso ao livro, seja através da busca por atender todas as escolas da rede pública brasileira, independente do número de matrículas existentes em cada uma delas, seja por tentar atender um maior número de alunos, distribuindo acervos para uso coletivo nas bibliotecas escolares, não se limitando apenas a enviá-los para determinadas séries e para uso pessoal, como apresentadas nas edições *Literatura em Minha Casa*. Além disso, essa preocupação pode ser percebida nos discursos oficiais, que apontam que

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 (Brasil, MEC, 2008, p. 7).

Assim, buscamos verificar se esta política de distribuição estava sendo efetiva no seu primeiro aspecto, concernente à chegada dos livros na escola, mais especificamente no espaço da biblioteca escolar. Para analisarmos os dados da distribuição e chegada dos acervos do PNBE/2005, selecionamos apenas as 148 escolas que declararam atender alunos de 1º e 2º ciclo, já que o foco de distribuição dessa edição do Programa foram as escolas que atendessem alunos de 1ª a 4ª série (até o 2º ano do 2º ciclo).

<b>SIM</b>	<b>SIM(APENAS 1º)</b>	<b>SIM(APENAS 2º)</b>	<b>NÃO</b>
136	4	8	28

**Tabela 5** - Escolas da RME-BH que declararam atender o 1º e o 2º ciclos  
Fonte: Pesquisa de campo, 2007.



**GRÁFICO 3** – Chegada dos acervos do PNBE/2005 nas escolas da RME-BH.

Com os dados apresentados no gráfico 3, percebemos que a distribuição dos livros do PNBE/2005 foi garantida na maior parte das escolas da RME-BH, ou seja, em 86% das escolas pesquisadas. Dentro dos 5% que declararam não terem recebido os acervos, o que correspondeu a oito escolas, apenas em cinco não foi constatado o recebimento. Uma das auxiliares relatou que enviou um *e-mail* ao MEC informando sobre essa não distribuição e não obteve retorno. Em três dessas escolas verificamos algumas especificidades:

- duas escolas que declararam não terem recebido só possuem turmas a partir do 2º e 3º anos do 2º ciclo (6ª série), o que não corresponde ao foco de distribuição de acervos daquele ano.

- uma escola informou que o governo não enviou os livros pelo fato de ser uma instituição de Ensino Especial (para portadores de necessidades especiais) e seus alunos não lerem.

Em muitas das escolas que não souberam informar sobre a chegada desses acervos, o que correspondeu a 9% da amostra, ou seja, 13 escolas, os auxiliares de biblioteca que participaram da entrevista estavam no cargo há pouco tempo e não sabiam sobre esse processo. Nesses casos, tentamos verificar se encontrávamos alguns livros com o selo do PNBE/2005 nas estantes da biblioteca. Em uma dessas escolas conseguimos encontrar esses livros que estavam de forma bem visível nas estantes, o que demonstrou um grande desconhecimento do profissional sobre o acervo com o qual trabalha, já que o selo do programa se apresenta de forma bem visível nas capas das obras.

Iniciamos esse tópico ressaltando a importância do acesso a obras de literatura por parte da população mais carente; no caso da pesquisa realizada, o acesso garantido aos alunos das escolas públicas brasileiras. Com os dados apresentados verificamos que nas escolas da RME-BH a distribuição desses acervos foi efetiva, mas além de buscar a efetividade dessa distribuição, caminhamos em nossa pesquisa por conhecer se esses livros foram disponibilizados para uso dos alunos, ou seja, através da pergunta 3.3.2 identificamos se nas 127 escolas (86% da amostra) que declararam ter recebido os acervos, esses livros estavam disponíveis na biblioteca da escola, o que pode ser observado no gráfico a seguir:



**Gráfico 4** – Locais de disposição dos livros do PNBE

Percebemos que a grande maioria das escolas disponibilizou os livros para uso coletivo de alunos e professores. Nas duas escolas (2% da amostra) que não haviam disponibilizado os livros para uso dos alunos até o momento em que foi realizada a pesquisa (2º semestre de 2007), encontramos as seguintes situações. Em uma delas, a biblioteca estava funcionando apenas no período da manhã com a auxiliar que fora entrevistada, chamada por concurso há nove meses (apesar de ser formada em Pedagogia, ela nunca havia trabalhado em uma escola). Segundo ela, os livros novos que haviam chegado estavam armazenados porque aguardavam o processo de informatização das bibliotecas da rede para sua catalogação. A auxiliar alegava também que estava muito sobrecarregada com o serviço porque não havia outro profissional de biblioteca atuando naquela escola. Um comentário fundamental foi o de que ela chegou a colocar alguns livros do PNBE/2005 para empréstimos aos alunos, mas os alunos não tinham muito cuidado com os livros, rasgando-os e amassando-os. Ela então os tirou de circulação e passou a emprestar apenas aqueles que já estavam em mal estado de conservação.

Os alunos também não podiam pegar livros que estavam nas estantes, só aqueles que a auxiliar disponibilizava em cima das mesas. Esse fato foi justificado pela mesma com o objetivo de manter o local mais organizado e os alunos mais sob controle. Na outra escola também encontramos os livros armazenados em caixas devido à dificuldade de colocar em dia a catalogação.



**Figura 4 (esq.)** - Livros armazenados em caixas ao lado do arquivo.

**Figura 5 (dir.)** - Livros armazenados em caixas sobre a estante, ao lado dos globos terrestres.

Na primeira escola que não havia disponibilizado os livros para os alunos verificamos que esta possuía uma estrutura física de excelente qualidade, com uma ampla biblioteca, sala de multimídia, sala de vídeo, etc. No entanto, a auxiliar destacou que havia uma imensa rotatividade de profissionais devido à localização da escola num bairro com alto índice de violência, o que se constitui um outro fator impeditivo para a realização e continuidade de projetos de leitura em torno da biblioteca escolar. Em algumas outras bibliotecas, cujo espaço físico era de excelente qualidade para a aproximação do leitor com os livros e para o desenvolvimento de atividades prazerosas de leitura literária, deparamo-nos com relatos parecidos em relação à rotatividade de profissionais, o que prejudica a realização e continuidade de projetos e trabalhos nas bibliotecas, e à falta de profissionais para auxiliar no trabalho diário de catalogação, empréstimo, pesquisa, que dificultam ações mais específicas de promoção à leitura. Seguem abaixo algumas fotos de bibliotecas que se destacaram em relação à qualidade da estrutura física.





**Figura 6 (esq.) e 7 (dir.)** - Bibliotecas com espaços organizados especificamente para atividades de leitura literária.



**Figura 8 (esq.) e 9 (dir.)** - Bibliotecas com espaços organizados especificamente para atividades de leitura literária.



**Figura 10 (esq.) e 11 (dir.)** - Bibliotecas com espaços organizados especificamente para atividades de leitura literária.

Diante desses dados, não deixamos de considerar que “a falta de um espaço adequado para guarda e utilização dos acervos tende a comprometer a qualidade do trabalho pedagógico que essas escolas podem realizar. Dessa forma é preciso oferecer apoio especial às escolas carentes para atenuar o quadro de dificuldades e aproximá-las de uma situação mais favorável” (Brasil, TCU, 2002, p. 11). Entretanto, destacamos que um espaço com excelentes condições não garante a sua boa utilização se o profissional que é naquele momento de trabalho o gestor daquele local, não compreender as concepções e práticas que envolvem a sua boa atuação como mediador de leitura, como mediador e possível formador de leitores literários. Além disso,

mesmo havendo a compreensão por parte dos auxiliares das suas atribuições relativas à formação de leitores literários, a falta de apoio para as demandas técnicas, que são parte do cotidiano da biblioteca escolar, dificultam o desenvolvimento de atividades promotoras da leitura nesse espaço, como veremos nos relatos dos tópicos a seguir.

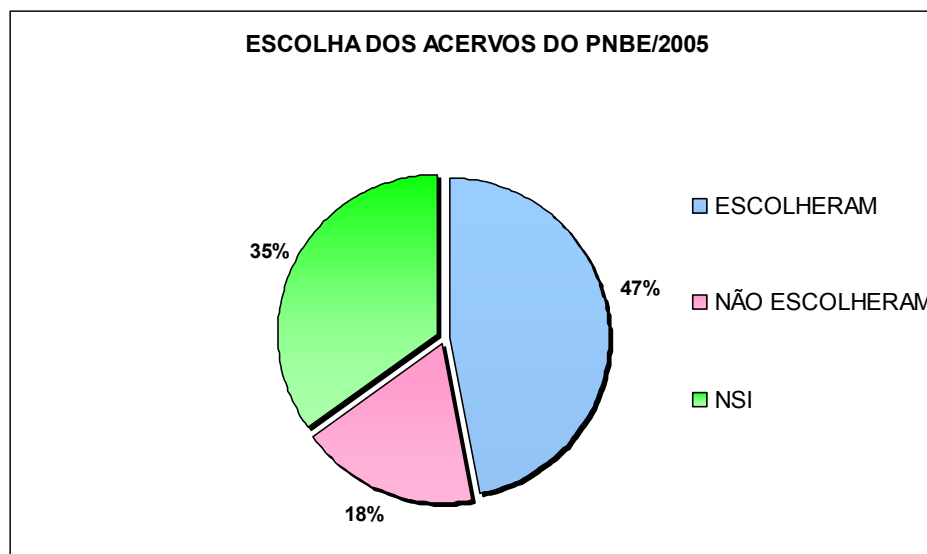
### **2.2.3 - A escolha dos acervos do PNBE/2005**

A possibilidade de escolha dos acervos<sup>29</sup> a serem enviados para a escola, pelos próprios profissionais que estão inseridos neste contexto, apresentou-se como uma inovação do PNBE/2005. Essa possibilidade demonstra uma tentativa de aproximar o profissional da escola e o Programa, além de poder atender as expectativas e necessidades das bibliotecas escolares, uma vez que os profissionais poderiam ter como critério a escolha daqueles acervos que mais se adequassem à realidade da prática pedagógica, ou daqueles acervos com autores e/ou títulos que a escola não possuía ou desejasse possuir, como veremos mais adiante quando discutirmos as escolhas desses profissionais.

Segue abaixo o resultado da pesquisa em relação à escolha do acervo, ressaltando que estes dados são referentes a todas as 148 escolas que declararam atender o 1º e o 2º ciclos do Ensino Fundamental.

---

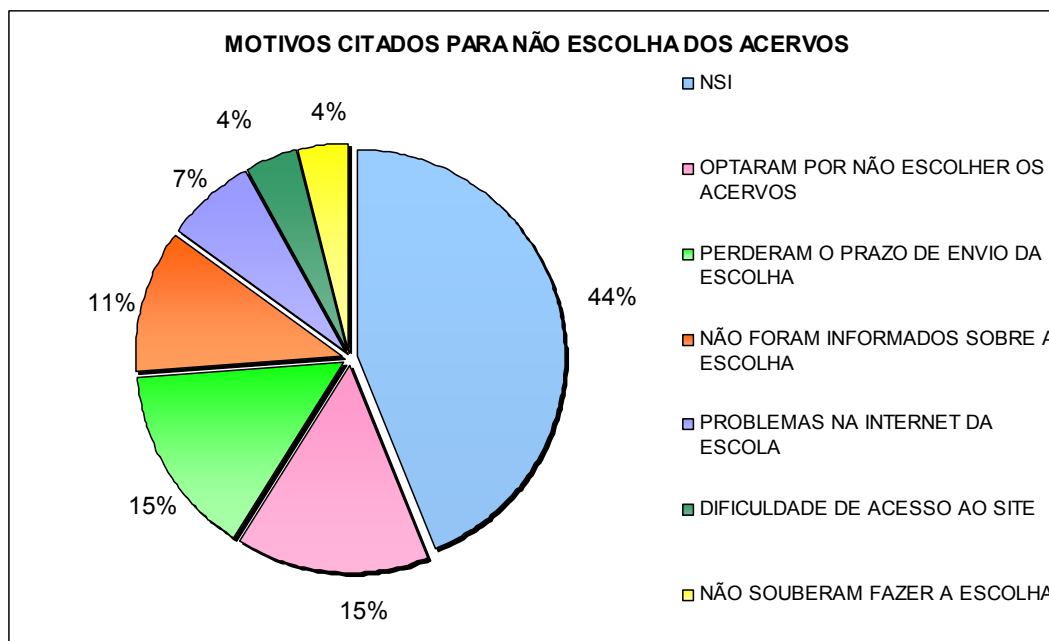
<sup>29</sup> O item 7.4, “Da escolha dos acervos”, do Edital do PNBE/2005, aborda as diretrizes para essa escolha: “Serão disponibilizadas às escolas informações sobre os acervos selecionados. Os professores, em consenso, e com base na análise das informações sobre as obras, escolherão o acervo mais adequado à proposta de formação de leitores, desenvolvida pela escola. Após a escolha, ficará a cargo do diretor da escola o preenchimento e encaminhamento do formulário específico ao FNDE, via internet ou correio.”



**GRÁFICO 5** – Escolha dos acervos do PNBE/2005.

Houve um grande desconhecimento dos profissionais sobre a participação ou não da escola nesse processo de escolha dos acervos em 2005: 35% dos entrevistados não souberam responder essa pergunta. Percebemos que essa desinformação foi, em parte, decorrente da presença de auxiliares novatos no período da pesquisa; em outros casos porque os profissionais da biblioteca não se recordavam e, por fim, porque os profissionais alegaram que não ficaram sabendo desse processo de escolha.

Uma parcela considerável das escolas, 18% da amostra, ou seja, 27 escolas, relatou que não escolheu os acervos, sendo que 44% desses entrevistados não souberam informar o motivo dessa não escolha. Dentre as escolas que não escolheram os acervos, encontramos uma diversidade de motivos apresentados para esse fato, como podemos verificar no gráfico a seguir:

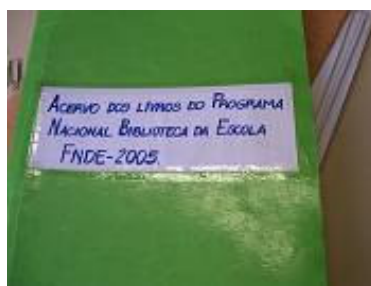


**GRÁFICO 6** – Motivos citados para a não escolha dos acervos

Dos motivos referidos no gráfico 6 destacam-se aquelas escolas que tiveram algum tipo de dificuldade em relação à tecnologia utilizada para fazer a escolha (acesso ao *site*, problemas na internet da escola, não souberam fazer a escolha). Houve também um número considerável de auxiliares (15%) que declararam a falta de conhecimento sobre esse processo, além daqueles que optaram por não escolher. Dentre as quatro escolas que se inserem nessa última categoria, uma ressaltou que não o fez por não terem experiências positivas em anos anteriores com a escolha dos livros do PNLD, citando que o governo não enviou os livros que foram escolhidos pela escola nesse Programa.

Apesar da constatação de que nem todas as escolas da rede participaram do processo de escolha pelos diversos motivos citados anteriormente, os dados do gráfico 5 demonstram que 47% das escolas entrevistadas, o que correspondeu a 69 escolas, conseguiram alcançar um dos objetivos dessa edição do Programa – a realização da escolha dos acervos. Mesmo vivenciando a dificuldade de obter informações mais precisas sobre as escolhas dos acervos, encontramos duas escolas que se destacaram em

relação às informações sobre esse processo: uma da regional Oeste, em que o auxiliar, professor de matemática em desvio de função, organizou uma pasta com as resenhas dos livros de cada acervo e passou para os professores escolherem quais acervos achavam melhores; os mais votados foram solicitados ao MEC. Apesar dessa iniciativa, o auxiliar destacou que a participação dos professores nesse processo não foi muito grande, afirmando que é recorrente a falta de integração entre professores e profissionais da biblioteca.



**FIGURA 12 (alto), 13 (esq.) e 14 (dir.)** - Pasta organizada pelo auxiliar de uma das escolas que realizou a escolha dos acervos com auxílio dos professores (13/06/2007).

Na outra escola a auxiliar, formada em Biblioteconomia, realizou junto com a auxiliar de biblioteca do outro turno a seleção dos acervos, olhando as resenhas e verificando quais acervos tinham maior quantidade de livros que a escola não possuía e também aqueles que apresentavam livros em comum com a lista de prioridades de compra que a biblioteca possui. A auxiliar guardou a cópia de todas as etapas do processo de escolha pela internet. Disse que já trabalhou em laboratório de pesquisa e aprendeu a importância de se guardar os documentos “como os americanos fazem”. Ela ligou várias vezes para o MEC procurando saber a data de entrega dos acervos, achando que

estavam demorando, e eles foram entregues após março de 2006 (a auxiliar tinha um documento com essas datas registradas, inclusive das ligações para o MEC). Ao rever os títulos dos acervos que escolheu, destacou que a maioria deles estava emprestada com os alunos, sinal de boa utilização e aceitação das obras.

Em relação aos profissionais que se responsabilizaram por essa escolha foi citada uma diversidade de profissionais. Vejamos os dados abaixo:

AUXILIARES	17	24%
PROFESSORES; AUXILIAR	10	14%
BIBLIOTECÁRIO	8	11%
AUXILIAR; BIBLIOTECÁRIO	7	10%
PROFESSORES	7	10%
AUXILIAR DE OUTRO TURNO SOZINHO	5	7%
NSI	4	6%
AUXILIAR; DIREÇÃO	3	4%
AUXILIAR; COORDENAÇÃO	2	3%
AUXILIAR; DIREÇÃO; PROFESSORES	2	3%
AUXILIAR; BIBLIOTECÁRIA; COORDENAÇÃO	1	1%
AUXILIAR; PROFESSORES; BIBLIOTECÁRIO	1	1%
COORDENAÇÃO	1	1%
DIREÇÃO	1	1%

**Tabela 6** - Profissionais da escola responsáveis pela escolha dos acervos

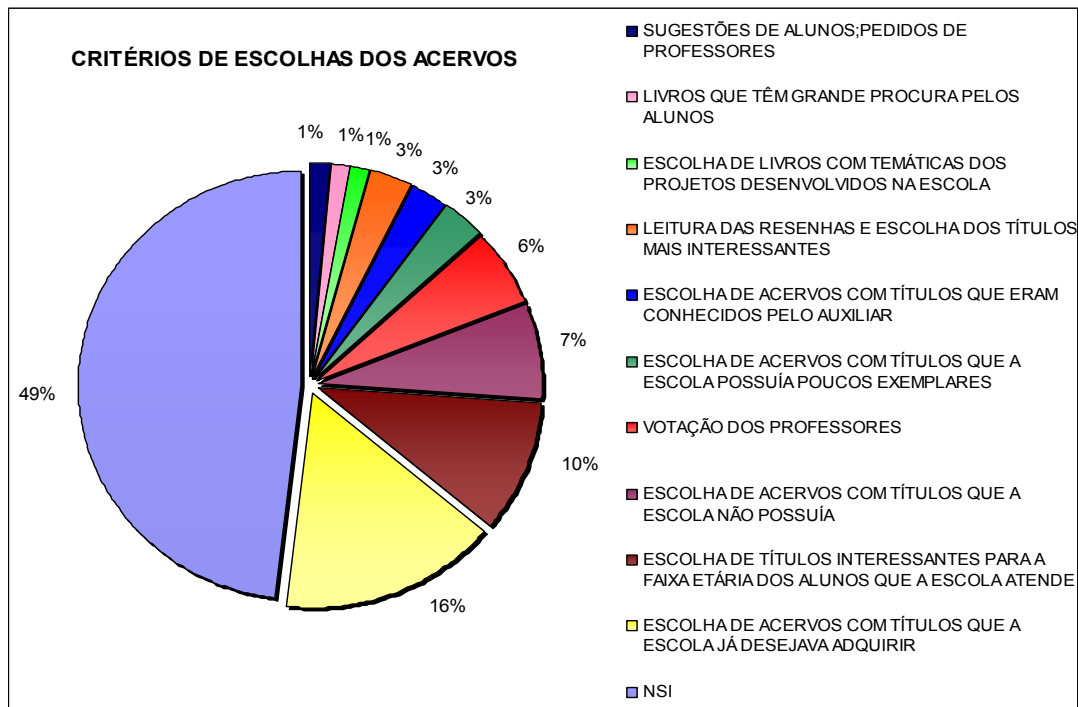
Entretanto, apesar da diversidade de profissionais citados, os dados da tabela 6 demonstram que a maior parte dessas escolhas foi realizada pelos profissionais que atuam diretamente e diariamente no espaço da biblioteca escolar, os auxiliares de biblioteca. Dos entrevistados, 24% citaram que os auxiliares dos diversos turnos participaram dessa escolha, outros (7%) destacaram que o auxiliar de outro turno se responsabilizou sozinho por essa escolha. Encontramos também auxiliares (14%) que se preocuparam em envolver os professores nessa escolha, citando, na maior parte das vezes, que esses profissionais têm mais contato com os alunos e atuam diretamente num trabalho com a leitura em sala de aula, motivo pelo qual foi requisitado o envolvimento deles para a escolha das obras. Diretores e coordenadores também se envolveram juntamente com os auxiliares de biblioteca para essa escolha numa porcentagem muito menor como demonstrado. Também

encontramos duas escolas em que a coordenação e a direção escolheram autonomamente esses acervos, mas, no entanto, foram casos isolados.

Em nossa pesquisa era importante considerar quais os critérios de escolha utilizados por esses profissionais, uma vez que acreditamos que esses critérios poderiam nos fornecer aspectos interessantes para discussão sobre suas concepções de leitura literária, a valorização ou não de autores renomados, editoras mais conhecidas, títulos e temáticas recorrentes e atraentes para o público infantil. Colomer (2007) aponta aspectos sobre a seleção dos livros por professores nas escolas francesas afirmando que

Definitivamente, parece que atrás da irrupção da produção de livros infantis e de obras atuais na escola, nos últimos anos assiste-se a um progressivo retorno à defesa da função escolar de criar referentes de coesão cultural estáveis entre as gerações. Trata-se de uma função decisiva porque, realmente, a perpetuação de um título ou outro no imaginário coletivo se acha em grande medida nas mãos dessa instituição. A respeito da seleção oficial francesa para a leitura de livros infantis no primário, Anne Marie Chartier lembra a responsabilidade e o poder que os professores têm nesta questão, ao dizer: 'Nada está decidido, porque o poder prático reside, em última instância nas mãos dos professores. São eles que, através da experiência com as crianças, escolhem e continuarão escolhendo os 'livros para as aulas', que seria conveniente chamar pelo seu nome: 'os clássicos' (p. 157-158).

Podemos transpor esse poder referido das mãos dos professores, para as mãos dos profissionais da biblioteca que, na maior parte das escolas, também atuam diretamente com os alunos, inserindo-os no espaço da biblioteca escolar através das “aulas de biblioteca” ou até mesmo nos intervalos das aulas. Dessa forma, eles não apenas foram, em maior parte, como apontado pelos dados anteriores, os responsáveis pelas escolhas dos acervos a serem enviados para as escolas (lembrando que anterior a isso houve outro processo de escolha pelos educadores e especialistas em literatura da UFRJ), mas são diariamente responsáveis por promover e estimular as escolhas ou não-escolhas dos alunos. Os critérios definidos para a escolha dos acervos são apresentados a seguir:



**GRÁFICO 7** – Critérios de escolhas dos acervos

Verificamos que 49% não souberam informar como se deu esse processo de escolha. Dos que souberam responder, 16% citaram como critério a opção por acervos cujos títulos a escola já desejava adquirir e 10% citaram a escolha de acervos cujos títulos fossem interessantes para a faixa etária dos alunos que a escola atende. Ressaltamos que um dos objetivos da nossa pesquisa era verificar quais os acervos foram mais escolhidos, para procurarmos identificar elementos em comum nessa escolha (como recorrência de escolha de acervos com autores consagrados, editoras renomadas e/ou temáticas recorrentes do universo infantil), mas este objetivo não foi possível de ser atingido devido ao desconhecimento e à falta de registro dos acervos escolhidos.

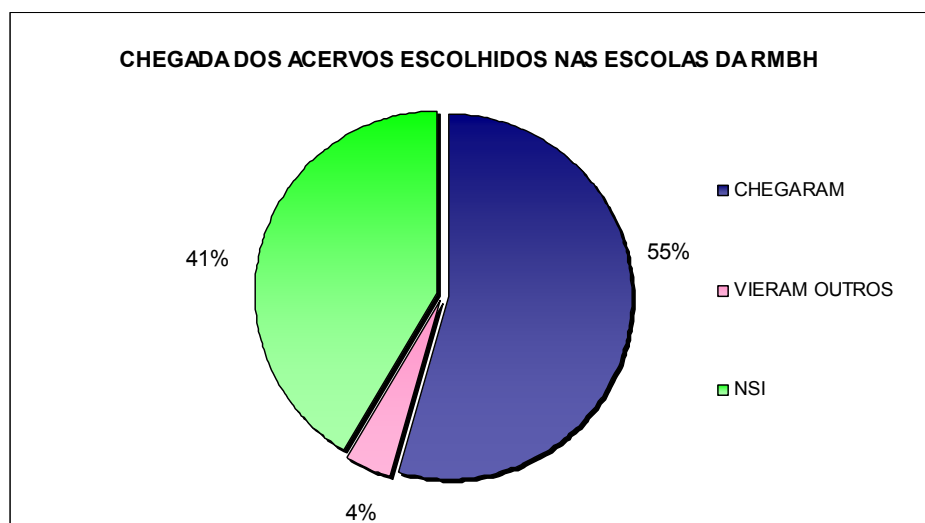
Percebemos que através dessa possibilidade de escolha a necessidade das escolas pôde ser de alguma forma sanada, uma vez que grande parte dos entrevistados procurou atender a demanda da biblioteca escolar, seja selecionando títulos já solicitados por alunos e/ou professores, realidade que foi relatada por diversos profissionais que mostraram as caixas



ou livro de sugestão existentes na biblioteca nos quais alunos, professores e comunidade escolar tiveram a possibilidade de indicar livros que gostariam de ler, ou através da busca por ampliação do acervo da biblioteca tanto em diversidade quanto em quantidade, quando mencionam a escolha de títulos que a escola não possuía ou possuía apenas poucos exemplares.

No que se refere aos 10% que selecionaram acervos com títulos que fossem interessantes para a faixa etária dos alunos que a escola atende, não houve nas entrevistas a explicitação de elementos que pudessem levar a uma análise sobre o que estavam sendo considerados esses “livros interessantes”, pois poderíamos apontar as seguintes indagações: Livros interessantes do ponto de vista de quem? Dos profissionais da biblioteca, dos profissionais da escola? Através da leitura das resenhas dos livros dos acervos a serem enviados para as escolas disponibilizada no site do FNDE era possível, ainda que de forma limitada, conhecer um pouco da temática do livro, dos autores e editoras, mas não houve citações mais específicas que trouxessem elementos para nossa discussão.

Para verificar se esse processo de escolha teve a garantia de sucesso até o final, perguntamos aos entrevistados se os acervos escolhidos chegaram à escola. Vejamos:



**GRÁFICO 8** – Chegada dos acervos escolhidos nas escolas da RME-BH

Percebeu-se que os entrevistados que sabiam responder a essa questão confirmaram a chegada dos acervos coerentemente com a citação do que foi escolhido. Entretanto, grande parcela dos entrevistados não soube informar sobre essa chegada, demonstrando um desconhecimento do acompanhamento desse processo de escolha e uma falta de controle dos materiais que chegam para a biblioteca escolar.

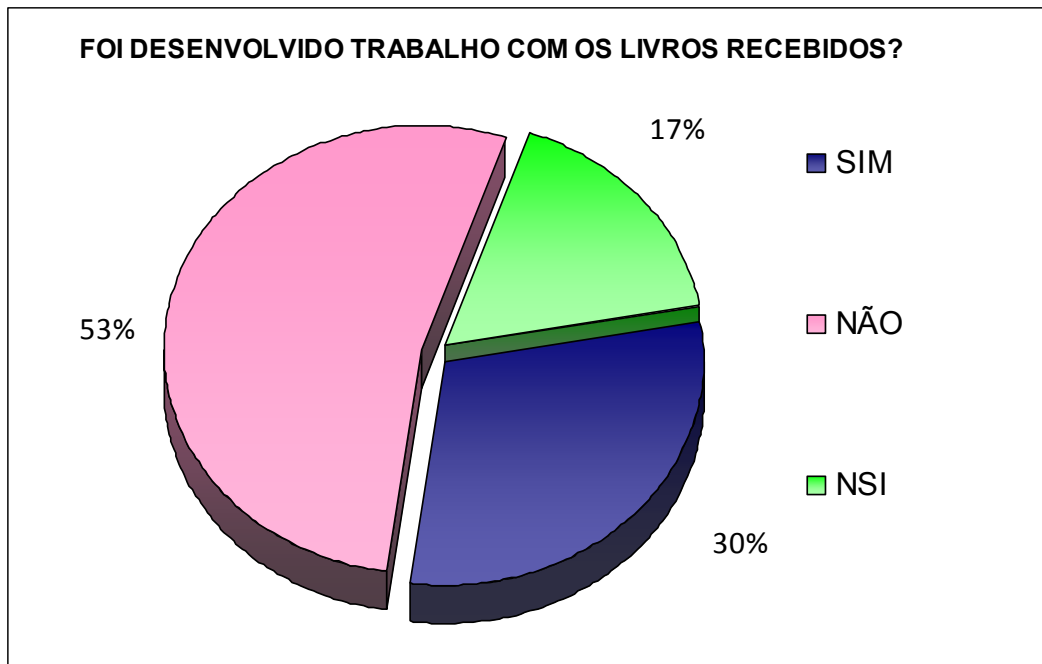
#### **2.2.4 - Atividades desenvolvidas a partir da chegada dos acervos do PNBE**

A importância dessa parte da pesquisa se dá uma vez que o PNBE tem como objetivo principal a formação de leitores. Sabemos que sem os livros não há leitura; entretanto, não basta distribuir livros às camadas sociais como se houvesse por parte dessas camadas um desejo consciente de tê-los. Por isso, nos últimos anos os programas do governo revelam em seu discurso a importância não apenas da disponibilização do objeto-livro, mas da criação de espaços e de situações de dinamização da leitura. Segundo Colomer (2007), as linhas de atuação desses programas da sociedade atual podem ser sintetizadas nos seguintes pontos: “destinar recursos para aumentar a presença quantitativa e qualitativa no entorno infantil; atender a formação leitora dos professores e outros mediadores; incrementar a presença da leitura literária na escola” (p. 105).

Nos documentos oficiais do programa encontramos, por diversas vezes, a citação da importância do desenvolvimento de um trabalho na escola que alcance os alunos através da exploração dos acervos enviados. Por isso, a perspectiva do Ministério da Educação é trabalhar com uma política de formação de leitores, acreditando que essa política “é 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” (Brasil, MEC, 2008, p. 7).

Para que pudéssemos identificar práticas de leitura e/ou de leitura literária desenvolvidas no âmbito do espaço escolar a partir da chegada dos

acervos nas bibliotecas, ou seja, verificar se a presença de novos materiais de leitura, em novo formato gráfico e agora disponibilizados para uso coletivo, estimulou ou impulsionou essas práticas, perguntamos aos entrevistados se foi realizado algum tipo de trabalho com os livros do PNBE, seja organizado ou mediado pelos profissionais da biblioteca ou pelos professores da escola, o que nos levou aos dados apresentados no gráfico a seguir:



**GRÁFICO 9** – Atividades desenvolvidas com os livros recebidos

Utilizamos nessa questão a expressão “algum trabalho” e também destacamos sua possibilidade de realização tanto por profissionais da biblioteca quanto pelos professores, para tornar a pergunta mais ampla, visando à apreensão do maior número de dados que pudesse exemplificar o que efetivamente aconteceu e tem acontecido no espaço escolar. Acreditamos que as expressões e termos “projetos”, “práticas de leitura” e outros que seriam cabíveis nessa parte da pesquisa, propiciariam uma formalização que poderia impedir a diversidade e veracidade das respostas. No entanto, mesmo buscando ampliar as possibilidades de resposta, a maior parte dos entrevistados (53%) afirmou não ter havido nenhum tipo de trabalho a partir da

chegada do acervo e uma grande parcela não sabia informações sobre essa questão (17%).

Muitos entrevistados relataram questões vivenciadas no dia a dia do seu trabalho na biblioteca escolar que se tornam impeditivas ou pelo menos dificultadoras para o seu envolvimento na realização de projetos e atividades com os alunos que focalizem a promoção à leitura. Dentre essas situações foi recorrente a citação da demanda do trabalho de catalogação das obras, e em diversas escolas da informatização do acervo, o que demanda muito tempo, aliado a outras atividades burocráticas como, por exemplo, o empréstimo de livros, preenchimento de fichas de empréstimo, cobrança de livros atrasados dos alunos, dentre outras. Em muitas escolas os auxiliares de biblioteca trabalham sozinhos no turno, é muito instável a presença de estagiários na biblioteca e a quantidade de estagiários para auxiliar o trabalho variou muito de escola pra escola. Vejamos alguns desses relatos

Pelo fato de eu estar aqui sozinha e esse trabalho de informatização estar tomando tempo demais da gente, inclusive da bibliotecária. Ela não está conseguindo tempo para fazer a catalogação dos livros todos, tem reunião direto, mas está em nosso projeto desenvolver pesquisa com os meninos. (Auxiliar 9)

Falta um estagiário aqui para dar mais mobilidade pra gente porque, igual eu falei pra você, chega uma turminha aqui a gente quer atender bem, mas pelo fato da gente atender a comunidade também a gente tem que dar assistência para os meninos da pesquisa e para a turminha que vem, a gente fica meio presa, não dá nem pra sair. (Auxiliar 2)

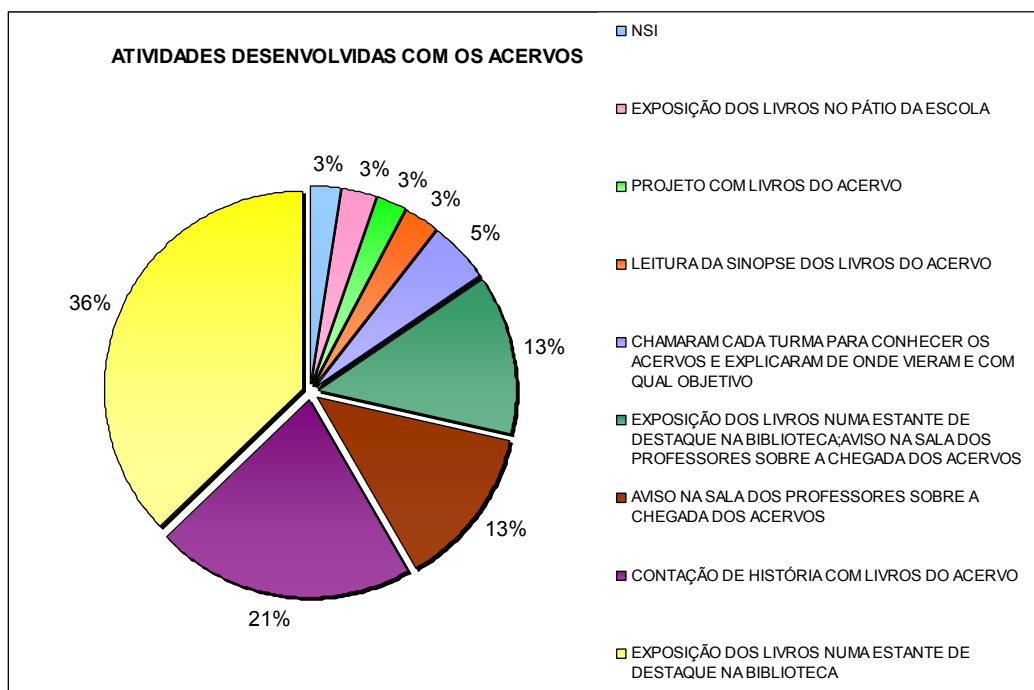
Muitos entrevistados apontaram a falta de valorização do seu trabalho, percebida em termos de salário e da falta de reconhecimento da escola como um empecilho e um desestímulo à realização de atividades de promoção à leitura no espaço da biblioteca. Observemos os relatos a seguir:

O que a gente percebe é que a escola vive muito em função de professor, o pessoal da biblioteca fica muito à parte, então a gente fica muito desmotivado de fazer qualquer coisa. No início, quando a gente começou, dá vontade de fazer, mas depois você não tem... Você fica muito à parte, é como se fosse um apêndice da escola. Até questão salarial também não compensa. Vou me desgastar com esse trabalho e o que eu vou ganhar com isso? Você não ganha nada com isso, você ganha até um reconhecimento da escola, uma coisa assim, mas o desgaste que você tem vai ser tão grande, que você pensa pra que eu vou fazer isso? A prefeitura está olhando meu lado, está me valorizando enquanto profissional? Então, desmotiva! Mais

particularmente, a questão salarial me desmotiva demais. Várias pessoas passaram por aqui e saíram; eu estou em processo de sair e a da tarde também. Você fica enquanto está estudando, depois que você forma você não quer ficar mais. (Auxiliar 10)

A única coisa que eu fiz aqui foi que uns três anos eu contei história para os alunos da educação infantil... Eu parei... Ah, porque não tem muita motivação não, pra falar a verdade... Não é só valorização de salário não... É valorização mesmo... (...) Eu acho que a prefeitura tinha que estar mais empenhada em motivar o auxiliar também porque senão a pessoa vai ficando à parte e não interessa muito. Eu mesmo fico estudando para outros concursos. (Auxiliar 11)

Das 38 escolas (30%) cujos entrevistados declararam ter ocorrido algum tipo de trabalho com os acervos que chegaram do PNBE/2005, seguem abaixo os tipos de atividades citadas por eles:



**GRÁFICO 10** – Atividades desenvolvidas com os acervos

Antes de nos determos na análise de algumas das atividades citadas nas entrevistas, consideramos importante retornar ao dado que aponta a quantidade de escolas que declararam ter recebido os acervos. Ao considerar que 127 escolas declararam receber o acervo do PNBE/2005, reforçamos que destas, apenas 38 escolas declararam ter realizado algum tipo de atividade

com as obras recebidas, sendo que uma dessas escolas não soube informar de que tipo de atividade se tratava.

Expor os livros numa estante em destaque na biblioteca da escola foi observado como uma prática recorrente na maior parte das bibliotecas visitadas. Essas estantes, muitas vezes denominadas “estante da novidade”, “novas aquisições”, “sugestões da semana”, certamente são um estímulo à leitura da criança e até do professor, principalmente quando as obras possuem uma capa atrativa e convidativa. Vejamos algumas imagens das bibliotecas:



**FIGURA 15 (esq.) e 16 (dir.)** - Livros em expositores: uma prática recorrente nas bibliotecas escolares.



**FIGURA 17** - Livros em expositores: uma prática recorrente nas bibliotecas escolares.



**FIGURA 18 (esq.) e 19 (dir.)** - Livros em expositores: uma prática recorrente nas bibliotecas escolares.

Em determinada escola, a auxiliar destacou que na chegada dos acervos os alunos foram comunicados e convidados para conhecer as obras como forma de incentivar o empréstimo desses livros:

A gente chama turma por turma na biblioteca, espalho nas mesinhas e apresento pros alunos os livros que chegaram e explico quem mandou, por que mandou, qual a intenção. Aí depois eles voltam, e eu não libero eles pra empréstimo enquanto a escola toda não veio. Aí depois eles procuram aqueles livros, que eles acharam interessantes. Talvez, se estivesse só na prateleira, eles não leriam. (Auxiliar 12)

No entanto, considerar que apenas a exposição dos livros se configura como uma atividade realizada com o acervo, o que foi considerado por 36% dos entrevistados, além daqueles que declararam a realização dessa exposição juntamente com a colocação de aviso da chegada dos livros nas salas dos professores, é uma perspectiva limitada quando se pode pensar nas diversas possibilidades de ações em torno dessas obras. Contudo, não podemos deixar de considerar a validade dessas iniciativas, uma vez que na maior parte das escolas os acervos do Programa chegam muitas vezes sem que os indivíduos da comunidade escolar tomem conhecimento.

A contação de histórias foi a segunda atividade mais recorrente no espaço das bibliotecas escolares e, conseqüentemente, os livros do PNBE foram utilizados para esse fim em 21% das escolas. O relato a seguir demonstra o valor dado pelos auxiliares para essa atividade com o objetivo de incentivar a busca pelo objeto-livro para a formação dos leitores:

Sempre eles gostam muito do livro que a gente lê, da história que a gente conta, querem aquela história, eles gostam da história que foi contada (...) Por exemplo, esse livro *Fiz voar o meu chapéu*, eu coloquei ele várias vezes mais exposto ali, mas os meninos não pegam muito não, eles olham muito a ilustração, o incentivo é muito pelo que a gente leu, o que a gente indicou. *Mania de explicação* foi procurado muito quando eles foram assistir essa peça. (Auxiliar 13)

A estratégia de colocar um aviso na sala dos professores também foi mencionada por 13% dos entrevistados como uma das atividades promovidas a partir da chegada do acervo. Em uma das escolas houve a iniciativa de levar os livros em expositores para a sala dos professores para que estes os conhecessem. Esse tipo de iniciativa demonstra a percepção de que a formação de leitores, no caso leitores literários, foi entendida por esses profissionais da biblioteca como uma responsabilidade compartilhada com o corpo docente. No entanto, em alguns casos, a responsabilidade de formação

de leitores é lançada exclusivamente na mão dos professores, vários profissionais da biblioteca acreditam que sua responsabilidade recai sobre a organização e disponibilização dos materiais através dos empréstimos, já que essas atividades já lhes compromete quase que todo tempo de trabalho, e em outros casos se abstêm de realizar outros tipos de atividades devido à pouca valorização do seu trabalho no espaço escolar, como mencionado anteriormente.

No capítulo a seguir apontaremos reflexões sobre a formação de leitores literários que nos permitirão aprofundar a discussão sobre as diversas possibilidades de ações citadas anteriormente que ocorrem ou poderiam ocorrer em decorrência da distribuição dos livros de literatura pelo programa e sobre o perfil dos profissionais que atuam nessa formação.



## **CAPÍTULO 3**

# **IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

As políticas públicas de formação de leitores têm direcionado suas ações para a escola, reforçando o papel dessa instituição como uma das responsáveis pelo desenvolvimento da competência da leitura em crianças e jovens. Portanto, não é possível tratar da leitura literária sem apresentarmos algumas considerações sobre a questão mais geral da formação de leitores que perpassam a formação dos leitores literários. Ou seja, abordarmos um pouco sobre a base desse processo uma vez que, como citado na introdução desta pesquisa, a escola é considerada o agente responsável pela alfabetização e, portanto, pelo aprendizado da leitura das crianças, tendo sido “cobrada” por diversos setores da sociedade ao ser constatado o baixo rendimento dos alunos brasileiros em avaliações como a Prova Brasil<sup>30</sup> e as do

---

<sup>30</sup> A Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Como avaliação que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil é desenvolvida e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC). Sua primeira edição ocorreu em novembro de 2005, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, as quais mobilizaram mais de vinte mil colaboradores para atuarem na execução dos trabalhos. A Prova Brasil foi realizada em 5.387 municípios de todas as unidades da Federação, avaliando 3.392.880 alunos de 4ª e 8ª séries

Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA<sup>31</sup>. Esses processos avaliativos têm como um dos objetivos avaliar a proficiência em leitura. Além disso, dados como os apresentados recentemente na segunda edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”<sup>32</sup> reforçam o papel fundamental da escola na formação ou não formação do leitor, uma vez que 33% dos entrevistados que se declararam leitores afirmaram influência da professora nesse aspecto. Dos 45% da amostra incluídos na categoria dos não leitores (não leram nenhum livro nos três meses anteriores), 28% afirmaram não ler porque não são alfabetizados e grande parte destes não leitores “passaram” pela escola, sendo que 17% concluíram o Ensino Fundamental e 19%, o Ensino Médio.

No entanto, Soares (2002) nos adverte para o fato de que a partir dessas avaliações, falando mais especificamente em relação aos resultados do PISA 2000, não podemos nos ater apenas a uma perspectiva denunciativa, na busca dos culpados para o problema da leitura dos jovens brasileiros. É preciso analisar as diversas facetas desse problema: o que está sendo considerado ‘leitura dos brasileiros’ quando se afirma que eles leem pouco ou mal? É preciso dar um complemento ao verbo ler quando se avalia a leitura: o que os brasileiros não leem? Ou o que eles leem pouco? Ou bem? Ou mal? O verbo ler só é intransitivo quando se refere a habilidades básicas de decodificação de

---

do Ensino Fundamental, distribuídos em 125.852 turmas de 40.962 escolas públicas urbanas com mais de 30 alunos matriculados na série avaliada. Foram aplicadas provas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática, com questões elaboradas a partir do que está previsto para as séries avaliadas nos currículos de todas as unidades da Federação e ainda nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além das provas, os alunos responderam a um questionário que coletou informações sobre seu contexto social, econômico e cultural. Informações disponíveis no *site* <[http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova\\_brasil/](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/)>. Acesso em: 25 mar. 2009.

<sup>31</sup> O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep. Informações disponíveis no *site* <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>. Acesso em: 26 mar. 2009.

<sup>32</sup> Pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), no ano de 2007, em todo território nacional, com o objetivo de diagnosticar e medir o comportamento leitor da população. Foram realizadas 5.012 entrevistas domiciliares, cobrindo todas as unidades federativas. A pesquisa completa pode ser encontrada no *site* <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>>. Acesso em 26 mar. 2009.

palavras e frases. Esse instrumento buscou avaliar as situações de leitura na vida real e, visando a cumprir esse objetivo, privilegiou textos informativos e os esquemas cognitivos de leitura avaliando as habilidades de localização, organização, inferência e relação de informações a partir da leitura desse tipo de texto. Dessa forma, apenas a partir dos resultados dessa avaliação, a não leitura de outros tipos de texto não pode ser incluída na caracterização dos brasileiros como “mal leitores”. Apesar de resultados como esse servirem como um alerta para a situação educacional de nosso país, é preciso mais pesquisas e uma análise mais objetiva dessas avaliações para considerações melhor fundamentadas sobre as questões da leitura<sup>33</sup>.

Portanto, ao retratarmos aqui a leitura como uma das capacidades de alfabetização estamos considerando que inicialmente se tenha garantido na escola o desenvolvimento das habilidades de decodificação e as habilidades de compreensão textuais, para que seja possível a exploração de outras habilidades de leitura. Cosson (2006) apresenta um panorama das diferentes teorias sobre leitura a partir da síntese de Vilson J. Leffa<sup>34</sup>. Essas teorias foram reunidas em três grandes grupos. Um primeiro, em que a ênfase da leitura recai sobre o texto, na decodificação do código expresso no mesmo, ou seja, ler é extrair o sentido do texto. Nessa perspectiva, o impedimento para a passagem de um nível a outro do texto e ao seu grau de transparência está na falta de habilidade do leitor em decifrar letras e palavras. No entanto, as críticas a essas teorias argumentam que elas se equivocam ao enfatizar a leitura como um “processamento linear” uma vez que não é possível restringir a leitura à sequência de decifração de letras e palavras como se dependesse apenas do texto.

Um segundo grupo seria das teorias que tomam o leitor como centro da leitura, colocando sobre ele a responsabilidade de significação do texto, uma vez que ele elabora hipóteses sobre o texto com base nos seus conhecimentos textuais e de mundo, ou seja, valoriza-se mais o domínio das

---

<sup>33</sup> Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), em seu artigo “Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA”, realizam uma análise mais aprofundada sobre as habilidades de leitura contempladas nessas duas avaliações.

<sup>34</sup> Ver “Perspectivas do ensino de leitura: texto, leitor e interação social” (1999).

convenções escritas que possibilitam ao leitor a manipulação dos textos do que estritamente o domínio do código. No entanto, apesar do avanço de se considerar os atos de leitura, essas teorias acabam por “ignorar que o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas sim uma construção social” (Cosson, 2006, p. 39).

O terceiro grupo de teorias revela uma concepção em que se valoriza tanto o texto quanto o leitor ao se pensar num processo de leitura como interação, num diálogo entre autor e leitor com a mediação do texto. Assim, o ato de ler é percebido como um ato social: “aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou uma atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (p. 40). No entanto, tem que se considerar que quando a leitura é vista como uma prática social, corre-se o risco do esquecimento da peculiaridade de cada leitura, ou seja, de cada texto. Para Cosson (2006), essas três maneiras de entendimento sobre o processo da leitura podem e devem ser pensadas de modo linear: a antecipação, na qual o leitor vai se utilizar de seus conhecimentos textuais e de mundo para antecipar o conteúdo do texto; a decifração, na qual este se debruça sobre as letras e palavras e, por fim, a etapa da interpretação, referente às relações do leitor com o significado do texto, através das inferências realizadas, e com o contexto, por meio das referências culturais. Apenas ao final dessas etapas é que o processo de leitura alcança a finalização do seu primeiro estágio.

Com todas essas considerações sobre as teorias da leitura não perdemos de vista a importância do desenvolvimento do letramento, já que estudos recentes demonstram cada vez mais a necessidade de que a escola propicie aos seus alunos o conhecimento de diversos gêneros textuais e para além desse conhecimento, que os alunos sejam capacitados a fazerem uso desses gêneros em suas práticas cotidianas. É nessa esfera que se insere a leitura literária, ou seja, a leitura de literatura que focamos neste trabalho, visando a que os alunos sejam letrados literariamente, uma vez que

não se pode concluir, para "corrigir" os resultados dos nossos jovens no PISA, que é preciso desenvolver estas ou aquelas habilidades de

leitura, privilegiar este ou aquele tipo de texto, desenvolver estas habilidades antes daquelas, ou privilegiar este gênero de texto antes daquele. É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (Soares, 2002, p. 2).

Cientes da importância da formação do leitor literário no contexto escolar e na busca por identificar o impacto das políticas públicas nessa formação, abordaremos no tópico a seguir algumas concepções sobre essa temática e, posteriormente, aprofundaremos a discussão retomando os dados obtidos na pesquisa de campo a partir de três dimensões de análise: o **acesso** à leitura, por meio do levantamento de elementos que contribuem para a relevância dada a essa questão na presente pesquisa; os **acervos das bibliotecas**, através das estratégias observadas para a constituição dos mesmos nas bibliotecas escolares da RME-BH e as demais características desses acervos e, por fim, **o perfil e a atuação dos profissionais no espaço da biblioteca escolar**.

### **3.1 - A formação do leitor literário no contexto escolar**

Iniciamos este capítulo evidenciando a questão mais geral da aquisição das habilidades e capacidades de leitura que constituem a base do processo de formação de leitores no contexto educacional. Neste tópico, avançaremos em questões referentes à formação de leitores literários levando em conta que a literatura, apesar de ainda ser pouco demandada e ofertada socialmente, é valorizada como essencial para a formação do ser humano. Essa valorização pode ser percebida através das ações públicas citadas nesta pesquisa, além de ser refletida em várias outras estratégias que dizem respeito ao campo cultural e educacional, como, por exemplo, “no fato de o texto literário ser considerado imprescindível para o ensino de Língua Portuguesa e

ser um dos critérios para a classificação da coleção didática no PNLD” (Rodrigues, 2006, p. 18).

Mas o que estamos considerando quando falamos da formação de leitores literários na escola? Que tipo de leitor literário queremos formar? Que literatura deve fazer parte do contexto escolar de formação literária? Qual o papel do mediador nesse processo? Cientes da complexidade e da extensão desses questionamentos, propomo-nos realizar algumas reflexões que se tornam importantes para a continuidade de nossa pesquisa.

Segundo Paulino (2004b), formar um leitor literário é formar um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie a linguagem artística do texto literário e “que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”. Esse leitor deve:

saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem utilizada em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (p. 56).

Essa concepção aponta a problemática de que esse tipo de leitor requerido se restringe a um grupo de elite que consegue transitar com facilidade por um universo textual com tamanha sofisticação. Assim, o desafio de democratizar esses “gostos e habilidades refinados” (Paulino, 2004b) está posto para a escola, que muitas vezes opta por esquecer esse refinamento em busca de uma facilitação do trabalho com a leitura literária no seu espaço. Assim, as obras que são selecionadas para compor um *corpus* literário a ser trabalhado na escola dizem muito a respeito de que tipo de leitor se pretende formar.

Nesse sentido, Paulino (2004b) apresenta algumas marcas que têm caracterizado as escolhas escolares de obras literárias, ao que denomina os cânones escolares<sup>35</sup>, já que, segundo Lajolo (2001, p. 19), a escola possui um grande poder de censura estética e é muitas vezes responsável pela “sagração ou pela desqualificação de obras e de autores”. Abreu (2000) também enfatiza

---

<sup>35</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre cânones literários e cânones escolares ver Paulino (2004b).

que a escola seleciona algumas obras dentre todos os textos literários apresentados aos alunos como a literatura e desqualificando as demais, como formas imperfeitas ou subprodutos.

No entanto, é preciso considerar que os educadores responsáveis por essas escolhas, em sua grande maioria, não são leitores literários e, dessa forma, não desenvolveram “a cidadania literariamente letrada” (Paulino, 2004b, p. 54), lidando diariamente apenas com a literatura dita juvenil, o que tem como consequência a escolha dos cânones literários com determinadas marcas que dizem respeito à predominância de alguns gêneros como o romance-enigma, que engloba a aventura e o suspense, e o romance-ternura, que narra histórias comoventes e poéticas. Além disso, há uma preferência por narrativas lineares com princípio, meio e fim bem definidos e cronologicamente organizados (Paulino, 2004b). Dessa maneira, muitos textos colocados no mercado escolar são comprometidos com a chamada “pedagogia do gostoso”, no qual

textos simplificados, enredos banalizados, linguagem oralizada, redução do texto à realidade da criança, prazer do texto limitado a entretenimento, lazer ou diversão, o que tende a tornar a leitura um elemento facilitador de comportamentos reprodutores do senso comum e mantenedor do “status quo” através do reforço de práticas não-críticas (Britto, 1997 *apud* Martins, 2001, p. 4).

Para Paulino (2004b), é possível que haja textos de qualidade que “atendam parcialmente a cânones de construção e significação estéticos e os ligam às demandas escolares” (p.59) e que constituem uma leitura de formação válida. Todavia, a autora destaca que isso deve se dar temporariamente porque o desenvolvimento de um repertório literário não finda nesse ponto, uma vez que

chegar a ler um bom autor, um premiado autor para jovens, não basta para penetrar no campo restrito dos leitores contumazes, ligados de fato à literatura, bem informados, capazes de distanciar-se das propostas de consumo da literatura como mercadorias apenas (Paulino, 2004b, p. 59).

Colomer (2007) enfatiza que os alunos devem caminhar de um *corpus* restrito de leitura em direção à apreciação de um *corpus* mais amplo. Para isso deve-se reconhecer onde os alunos se encontram, no que diz

respeito ao gosto por determinadas manifestações literárias, para auxiliá-los na ampliação progressiva da sua capacidade de fruição. Os alunos

têm o direito de saber que existem *corpus* distintos, com variadas ofertas para diferentes momentos e funções de muitos tipos. Seu avanço na “aquisição do gosto” fará com que haja *corpus* que fiquem esquecidos e desprezados. (...) Outros corpos se manterão, compatibilizando-se entre eles, tal como se alternam constantemente os gêneros e a dificuldade das leituras na vida cotidiana de qualquer bom leitor. E a algumas obras só se chegará bem mais tarde (Colomer, 2007, p. 68).

Colasanti (2004) ressalta que uma criança pode ler livros, até mesmo de uma coleção inteira, “como querem os editores”, sem com isso dizer que estabeleceu um hábito de leitura, mas uma consuetude; e mais, sem que essas leituras tenham lhe garantido uma emoção verdadeira, sem que elas tenham estabelecido a relação inconsciente entre leitura e vivência, tornando-se uma leitura de simples distração. O problema se agrava, uma vez que

usar os livros tão-somente para se distrair, como se usam piões ou bolinhas de gude – e menos ainda, porque sabemos dos elementos profundos que uma criança empenha nos jogos, e da importância do jogo para os seres humanos – conduz, mais provavelmente, ao abandono dos livros quando a vida passa a oferecer distrações mais intensas. Interrogue-se um leitor adulto sobre o que foi que despertou sua paixão pela leitura. No começo do longo percurso dificilmente encontraremos banalidades, mas sim um livro ou um autor que, impondo a força da sua emoção, abriu caminho para todos os outros (Colasanti, 2004, p. 162).

Mesmo considerando que um programa como o PNBE busca selecionar e enviar para as escolas uma literatura infantil e juvenil com padrões de qualidade literária como discutido no capítulo anterior, sabemos que em meio à diversidade de títulos que uma biblioteca escolar possui e também através das variadas formas de aquisição e composição do acervo de uma biblioteca escolar, como veremos mais adiante, a responsabilidade pelas escolhas do *corpus* literário a ser utilizado recai sobre aqueles que atuarão diretamente com os alunos – no caso, os professores, bibliotecários e auxiliares de biblioteca, os chamados mediadores de leitura na escola. Segundo Paulino (2004b), o problema se agrava porque se ao menos os cânones literários estivessem próximos do gosto desses mediadores um



trabalho de formação literária seria melhor propiciado. Nesse sentido, Paiva e Maciel (2005) reforçam a importância do mediador como alguém que se reconheça como um sujeito-leitor e que saiba dimensionar suas práticas de leitura literária, para que seus repertórios de leitura, sua capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas à idade e aos interesses dos alunos se configurem como um ponto de partida sólido para a formação de leitores, porque “não se pode trabalhar com leituras que não foram previamente feitas. E, também, não se pode cobrar prazer, envolvimento, com leituras que não provocaram e com as quais não estabelecemos nenhuma relação significativa” (Paiva, Maciel, 2005, p. 116).

Além de as obras selecionadas para compor um *corpus* literário a ser trabalhado na escola nos dizerem a respeito de que tipo de leitor se pretende formar, a maneira como são utilizadas, ou melhor, os modos escolares de ler literatura nos dizem a respeito dessa formação literária que se pretende. Como assinalamos anteriormente, Soares (2003) afirmou a inevitável escolarização da literatura quando inserida no contexto escolar, mas apontou as possibilidades de uma escolarização adequada que se aproxime das práticas de leitura que ocorrem no contexto social. No entanto, muitas vezes “os modos escolares de ler literatura distanciam-se de comportamentos próprios da leitura literária assumindo objetivos práticos que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar” (Paulino, 2004b, p. 56).

Portanto, é necessário que as mediações de leitura ocorram de forma a instigar a liberdade do leitor, e que as práticas escolares de leitura levem em conta a dimensão estética do texto e não apenas aquelas abordagens “informativas, estruturais, utilitárias, em detrimento da experiência pessoal, da descoberta de recursos e marcas estéticas do texto” (Martins, 2001, p. 5). É necessário, no desenvolvimento do trabalho com o texto literário, que além da proposta pragmática haja a descoberta de proposta básica de ação interlocutória do texto, intercalando, dessa forma, a proposta pragmática, que intenta mudança de comportamento nos leitores; a proposta informativa, que intenta envolvimento intelectual, e uma proposta ficcional, que busque

agenciar o imaginário dos leitores, ouvintes e espectadores. A última não deve ser esquecida ou negligenciada (Paulino, 2000 *apud* Martins, 2001).

No que tange às mediações de leitura, Colomer (2007) aponta que os termos “estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” estão frequentemente associados à leitura no espaço escolar, nas bibliotecas e em outras instâncias educativas, e que esses termos estão sempre ligados à intervenção dos adultos, “‘encarregados de apresentar’ os livros às crianças” (Colomer, 2007, p. 102). Para a autora, a crescente preocupação com o tema se deve ao fato do pouco êxito constatado na formação de crianças e jovens leitores. Assim, ela considera que é necessário intervir uma vez que os livros já se encontram nas escolas e que a mediação deve existir porque a literatura já se configura social e culturalmente como importante para a formação humana. Dessa forma, os adultos têm a responsabilidade de introduzi-la às novas gerações. Um dos aspectos dessa transmissão foi observado através de estudos que demonstram que

a forma pela qual os adultos ajudam a criança a explorar seu mundo à luz do que ocorre nos livros e a recorrer à sua experiência para interpretar os acontecimentos narrados, incentiva a tendência a imaginar histórias e a buscar significados que é própria do modo humano de raciocinar. E sabemos que uma criança tem o dobro de possibilidades de ser leitor se viveu essa experiência (Colomer, 2007, p. 105).

Além do aspecto citado anteriormente, pode-se afirmar que a leitura compartilhada é uma das bases para a formação de leitores. Diversas pesquisas demonstram a progressão da interpretação dos livros por crianças através das práticas de leitura compartilhadas, revelando

como se colocam as crianças em posição de buscar o significado conjuntamente, em lugar de perguntar-lhes simplesmente sobre sua compreensão ou reação individual; como se desenvolvem repetidamente os conceitos literários (a diferença entre autor e narrador; o conceito de título, etc); como se adquire uma metalinguagem que permita refletir sobre o que foi lido; como há crianças que respondem melhor a uma e outras práticas (por exemplo, de construção exploratória, ou projetiva, a partir a aquisição de conceitos prévios); ou como os professores podem atuar para escolher as variações culturais das respostas de seus alunos sem inibir o processo pessoal de elaboração (Colomer, 2007, p. 107).

No entanto, Colomer (2007) adverte para o fato de que nas escolas, nas bibliotecas e em outras instituições, em nome de uma mediação que buscava romper com uma “leitura de dever” para propiciar uma “leitura de prazer”, principalmente na década de 90 assistiu-se a uma grande atividade de animação de leitura, com muitas iniciativas que não priorizavam a leitura dos livros e que “animavam sem acompanhar depois o leitor em seu difícil itinerário” (p. 110). Por isso, é essencial o entendimento de que, além de compartilhar e “animar” as leituras, os mediadores devem propiciar espaço para a leitura individual de obras pelos alunos. Enfim, é necessário, em relação às intervenções e mediações de leituras, ouvir os alunos, compartilhar e auxiliar no esforço de ler “textos que valham a pena” (Colomer, 2007, p. 116).

Sabemos que no contexto escolar a formação literária se dá no espaço da sala de aula e no espaço da biblioteca escolar. No caso desta última, centralizaremos a análise de nosso trabalho. No entanto, percebemos que a utilização da literatura numa abordagem mais utilitária e prática e como recurso para o ensino da língua escrita, como afirmam Paulino (2000) e Soares (2003), se dá mais no espaço da sala de aula. Apesar disso, a utilização ou não da biblioteca para a formação literária é influenciada por essas e todas as demais concepções apresentadas, na medida em que professores que privilegiam essas ideias muitas vezes não valorizam o espaço da biblioteca e o contato direto com as obras como importantes para o desenvolvimento de um trabalho com a literatura. Em contrapartida, muitos profissionais da biblioteca priorizam em seu trabalho apenas o empréstimo de livros para docentes e alunos, sem aprofundarem em questões como a qualidade do *corpus* literário a ser oferecido ou as possibilidades de mediação no espaço da biblioteca escolar que favoreceriam a travessia dos alunos de um *corpus* literário restrito a um *corpus* mais amplo, como apontado por Colomer (2007).

A partir de agora, passaremos para a análise das três dimensões que permeiam a discussão da nossa pesquisa em relação à formação de leitores no espaço da biblioteca escolar.

### 3.1.1 - O acesso

A recente pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” aponta alguns dados referentes às formas de acesso aos livros da população brasileira que se tornam significativos para a abordagem desta pesquisa. Foram identificados entre os considerados leitores que 34% têm acesso aos livros através do empréstimo de bibliotecas, inclusive escolares, e 20% dos entrevistados através dos livros distribuídos pelo governo e/ou escolas. Essa pesquisa analisou também as condições de acesso de acordo com a classe social dos leitores. Vejamos os dados no quadro abaixo:

	A	B	C	D	E
Comprados	73%	65%	48%	32%	27%
Fotocopiados/ xerocados	5%	8%	8%	5%	2%
Presenteados	30%	30%	21%	24%	25%
Emprestados por bibliotecas (inclusive escolares)	24%	31%	37%	33%	22%
Emprestados por particulares	35%	47%	46%	44%	49%
Distribuídos pelo governo e/ou escolas	3%	11%	15%	29%	40%
Baixados gratuitamente da internet	10%	13%	9%	3%	3%
Não costuma ler livros	5%	6%	5%	4%	0%

**Tabela 7** - Principais formas de acesso ao livro de acordo com a classe social.  
Fonte: Pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, 2008.

Esses dados demonstram que as classes menos favorecidas economicamente (C, D e E) têm na distribuição dos livros pelo governo e pela escola uma das suas principais formas de acesso. Passos (2006), em sua pesquisa, também aborda essa dimensão da formação de leitores ao verificar as práticas de leitura fora da sala de aula, mais especificamente no espaço da biblioteca escolar, através do acompanhamento de entrevistas e da análise dos empréstimos realizados por três estudantes de uma escola pública brasileira. A autora referida constatou que as leituras realizadas por eles têm grande relação de dependência com as práticas de leituras escolares e, além disso, verificou que a realização das leituras autônomas desses alunos – autônomas porque se referem àquelas realizadas fora das “aulas de Literatura” – só foi possível a partir do acesso aos livros da biblioteca escolar e dos livros

distribuídos pelo PNBE, nesse caso específico os livros do programa *Literatura em Minha Casa*.

Todas essas pesquisas corroboram a primeira dimensão de análise do nosso trabalho, que destaca a importância de programas como o PNBE para garantir o acesso aos alunos das camadas menos favorecidas a livros literários de qualidade e justificar a perpetuação de políticas de formações de leitores que promovam essas ações. É importante ressaltarmos que consideramos através desta pesquisa a potencialidade do acesso gerada pela chegada desses livros nas escolas e respectivamente às bibliotecas. Como analisado no capítulo anterior, essa chegada e presença têm sido garantidas na grande maioria das escolas. Porém, sabemos que esse acesso deve transitar da perspectiva potencial para a real, ou seja, não basta que os livros estejam na escola; eles precisam ser disponibilizados para os alunos. Além disso, uma vez que o objetivo é a formação de leitores, não basta a disponibilização desses materiais para leitura na biblioteca escolar se não houver uma mediação favorável a esse uso.

Quanto ao aspecto da disponibilização dos livros para os alunos, identificamos em nossas visitas algumas características interessantes na disposição e organização dos livros tanto do PNBE quanto dos outros títulos das bibliotecas. Os exemplos citados servem para compreendermos alguns elementos que permeiam a lógica da organização desses espaços e que muitas vezes facilitam ou dificultam o acesso dos alunos. Vejamos um dos relatos que apresenta essa preocupação com a facilitação do acesso dos alunos às obras:

Em abril nós fizemos uma reestruturação do espaço da biblioteca porque ela estava pouco funcional. Todas as estantes estavam aqui [apontando o local]. Nós tínhamos pouca visibilidade dos alunos... Nós fizemos uma reestruturação para a biblioteca ficar mais funcional, para termos mais visibilidade e para o acervo ficar mais disponível... porque antes o acervo ficava meio que inacessível... até para os meninos pequenos também... Nós tivemos que fazer uma mudança do *layout* da biblioteca. (Auxiliar 14)

Em muitas bibliotecas encontramos os livros em destaque nos expositores, com alterações provenientes da chegada de novos títulos, como

os do PNBE; alterações diárias com sugestões de leitura, denominadas, por exemplo, como “prato do dia”, e alterações periódicas com a exposição de vários títulos de um mesmo autor ou até livros de um mesmo gênero. Esse trabalho incentivou o reconhecimento e a exploração da diversidade de gêneros existentes na biblioteca. Além disso, outras estratégias foram observadas com o intuito de aproximar o leitor, principalmente o leitor-criança, das obras que ali se encontravam, como a disposição dos livros em caixas separadas por “tipos de livros”<sup>36</sup> ou pelas letras iniciais dos títulos dos livros. Em uma das escolas o uso dessas caixas se dá também para facilitar a organização dos livros nas estantes, já que estas não comportam todo o acervo, e visa a favorecer o deslocamento das obras para a sala de aula, pois devido ao pouco espaço os alunos de uma turma não conseguem frequentar a biblioteca ao mesmo tempo.



**FIGURA 20 (esq.), 21 (centro) e 22 (dir.)** - Formas de organização e critérios de classificação dos livros a serem utilizados pelos alunos nas bibliotecas escolares.



**FIGURA 23 (esq.), 24 (centro) e 25 (dir.)** - Formas de organização e critérios de classificação dos livros a serem utilizados pelos alunos nas bibliotecas escolares

<sup>36</sup> Nesse caso utilizamos a expressão ‘tipos de livros’ porque foram encontradas não apenas divisões por gêneros literários, mas outros tipos de classificações como: texto amplo, texto extraverbal, dentre outros.

A utilização de um mobiliário (estantes, mesas, prateleiras) de tamanho adequado para a utilização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental é citada pelos entrevistados como uma conquista para a biblioteca, bem como um fator muito importante para atrair os alunos e, conseqüentemente, para facilitar a busca e o acesso aos livros literários. Vejamos abaixo algumas fotos:



**FIGURA 26 (esq.), 27 (centro) e 28 (dir.)** - Diversas formas de exposição dos livros nas bibliotecas a fim de facilitar o acesso dos alunos menores aos livros literários.



**FIGURA 29 (esq.), 30 (centro) e 31 (dir.)** - Diversas formas de exposição dos livros nas bibliotecas a fim de facilitar o acesso dos alunos menores aos livros literários.

Outras formas de organização e disposição dos materiais realizadas pelos profissionais da biblioteca revelam as tentativas de promover o acesso dos alunos de forma direta ou indireta, incentivando-os à leitura das obras, como vemos no relato a seguir.

De vez em quando eu faço uma troca na estante, coloco os livros lá de trás pra frente. Essa semana mesmo nós colocamos os da Ruth Rocha porque eu estava contando uma história da Ruth Rocha. Aí eu gosto sempre de contar de qual livro que eu tirei. Então eu coloquei os livros na exposição da Ruth Rocha, porque também de repente, se o livro fica muito escondido lá, eles só pegam aqueles que estão ali na frente ou porque acham muito bonito e eles gostam muito de pegar contos de fadas, os pequenos mesmo, os meninos de terceiro ciclo gostam (...) Então, de vez em quando eu mudo sabe, assim trago alguma história diferente, coloco ali na frente pra despertar. Aí a gente pôs o livro da Ruth Rocha ali, mas está tendo uma saída mais ou menos. (Auxiliar 15)

Ações como a apresentada no relato anterior nos conduzem a reflexões acerca das mediações de leitura e das características dos livros dos acervos que constituem essas bibliotecas escolares, aspectos que serão tratados no último tópico deste capítulo. Contudo, antes de discutirmos mais especificamente sobre o aspecto da mediação de leitura no espaço da biblioteca escolar, passaremos a uma segunda dimensão de análise que busca considerar os dados da composição dos acervos das bibliotecas escolares da RME-BH. A partir desses dados, refletiremos sobre as características dos acervos das bibliotecas escolares e a influência direta ou indireta que podem ter na formação adequada de leitores literários.

### 3.1.2. - O acervo das bibliotecas escolares

Grande parte do acervo das bibliotecas visitadas é constituída de livros distribuídos por programas governamentais como o PNBE, tanto livros de literatura infantil e juvenil como livros de referência para professores e alunos, uma vez que, como visto no histórico do Programa, em algumas edições passadas do PNBE foram distribuídos livros com foco não apenas literário. Nas bibliotecas encontramos também livros dos programas da própria prefeitura de Belo Horizonte, como *kits* de literatura afro-brasileira<sup>37</sup>, um número grande de exemplares de um mesmo título para utilização de alunos da escola integrada<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> A prefeitura investiu, em 2007, 520 mil reais na compra de 31.600 livros para o terceiro *kit* de literatura afro-brasileira destinado a todas as escolas municipais. Fonte: Disponível em <[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=estatisticas&tax=11295&lang=pt\\_BR&pg=5922&taxp=0&](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=estatisticas&tax=11295&lang=pt_BR&pg=5922&taxp=0&)>. Acesso em: 02 maio 2009.

<sup>38</sup> A Escola Integrada está implantada em 50 escolas da rede pública municipal. O Programa atende a 15.000 crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, de 6 a 14 anos. No início dos trabalhos, foi definido um cronograma de adaptação das escolas que ampliou progressivamente o atendimento de 40% até a totalidade de seus estudantes. Os alunos da Escola Integrada são atendidos pela manhã e à tarde; o almoço é servido na escola. As atividades são realizadas tanto dentro quanto fora da escola, em diversos lugares da comunidade. Ao todo, o aluno é atendido durante 9 horas. Os alunos recebem formação educacional diferenciada, ao mesmo tempo em que intensificam o relacionamento com a comunidade. Cada Escola Integrada conta com um professor comunitário como coordenador. Todas as atividades da Escola Integrada, como aula de língua estrangeira, auxílio no dever de casa, prática de esportes, brincadeiras, oficinas e aulas ao ar livre são coordenadas por esse professor. Informações disponíveis no site



e outros livros que constituem esses acervos e são adquiridos de diversas maneiras como veremos adiante. Vejamos alguns relatos sobre a constituição do acervo dessas bibliotecas:

A nossa biblioteca recebe vários livros do FNDE, sabe. É 10% da subvenção que a prefeitura envia. A caixa escolar também fica pra essa compra de livro de acervo para a biblioteca. (...) A gente recebe também muito livro da prefeitura mesmo, muita doação também. A comunidade aqui doa muito, sabe, mãe de aluno, aluno, pessoa que nem tem filho aqui, mas que o filho já estudou aqui, mora aqui por perto, conhece algum professor, manda. (Auxiliar 15)

Ao referir à forma de conhecimento do PNBE a auxiliar destacou alguns elementos da importância desse programa para a constituição do acervo da biblioteca escolar:

Olha, você conhece o programa mais pelo incentivo que ele dá aos livros levados à escola. Então por exemplo PNBE, FNDE, você lembra assim que chega na caixinha que tem a elaboração, eu sei que eles fazem uma espécie de uma seleção de livros, tentam através dos próprios bibliotecários olharem os melhores livros que são lançados e dentre aqueles de acordo com a realidade da escola, com a clientela que eles atendem eles separam ali livros e enviam pra escola. Aliás, assim se diz, a maior doação de livros para biblioteca vem do FNDE. (Auxiliar 16)

Para compreendermos um pouco mais sobre a constituição desses acervos, no item 3.1 do formulário da pesquisa algumas perguntas foram direcionadas para as formas de composição e uso do acervo, o que nos permitirá algumas análises nesse sentido.

Vimos que grande parte do acervo das bibliotecas escolares é constituído das obras enviadas pelo PNBE e pelos programas da PBH. Além disso, os entrevistados das 176 escolas (100% da amostra) afirmaram que as bibliotecas da RME-BH utilizam recurso próprio para a compra do acervo. Os entrevistados demonstraram conhecimento da verba destinada à biblioteca e alguns a citaram como uma conquista da biblioteca escolar.

Essa verba foi instituída em 2001, como parte do programa de bibliotecas da RME-BH, com o intuito de melhorar a composição dos acervos das bibliotecas escolares da rede. Ela consiste da utilização de 10% das

---

<[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=programaseprojetos&tax=12050&lang=pt\\_BR&pg=6080&taxp=0&](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=programaseprojetos&tax=12050&lang=pt_BR&pg=6080&taxp=0&)>. Acesso em: 22 abr. 2009.

subvenções enviadas às escolas<sup>39</sup>. Podem ser adquiridos tanto materiais bibliográficos quanto outros materiais, como mobiliário. Podem até mesmo serem realizadas reformas e ampliações do espaço físico.<sup>40</sup>

Apesar de todos os entrevistados terem conhecimento da existência dessa verba, alguns (destaca-se que é a minoria) relatam situações de não utilização da mesma. Os motivos citados para o não repasse da verba estão geralmente relacionados a problemas de gestões anteriores, seja da biblioteca ou da própria escola:

A prefeitura parece que destina 10% dos recursos que eles dão pra escola para a biblioteca. Só que as prefeituras anteriores estão em dívida com a biblioteca da escola e por isso que até fizeram essa reforma porque parece que tinha uma verba que não tinha sido usada. Fez a reforma e agora eles tão querendo, até pediram pra direção comprar um pouco mais de livros para aumentar um pouco o acervo porque está muito pequeno, principalmente os infantis, porque os infantis estragam muito. (Auxiliar 17)

Tem 10% da verba do caixa escolar. Não estava sendo utilizado, mas agora que a escola acordou pra biblioteca, eu acho que a coisa vai funcionar. (Auxiliar 8)

Tem uma verba que é oferecida pela prefeitura que a gente utiliza até, assim, muito pouco, porque geralmente a prefeitura manda muito material pra gente, manda livros, material para distribuição para os alunos, e a gente compra aquilo que a prefeitura não manda. (Auxiliar 7)

Em relação aos responsáveis por escolher os usos da verba para a biblioteca foram citados: professores; auxiliar; direção; alunos; bibliotecário; comissão; funcionários e comunidade. De acordo com as orientações do Programa de Bibliotecas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, uma comissão deve ser formada com representantes de todos os segmentos da escola (profissionais da biblioteca, direção, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos e pessoas da comunidade) para que essas escolhas sejam mais democráticas. No entanto, apenas em 33 escolas há a presença dessa comissão; em 12 escolas os entrevistados relataram que a direção realiza essa escolha; em 15 escolas os auxiliares são os responsáveis e em 10 escolas os bibliotecários assumem essas escolhas. Muitas outras

---

<sup>39</sup> Em cumprimento ao art. 163 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte.

<sup>40</sup> Para maiores informações ver <[http://cdij.pgr.mpf.gov.br/noticias/palestra\\_cbbd/P2\\_A2.pdf](http://cdij.pgr.mpf.gov.br/noticias/palestra_cbbd/P2_A2.pdf)>.

combinações foram citadas como, por exemplo, professores e alunos; professores, alunos e direção; professores, alunos, bibliotecários e auxiliares, o que ampliou consideravelmente os dados, tornando muito extensa uma tabulação mais precisa. Mas ao analisarmos essas informações, foi possível evidenciar essa diversidade e as alterações ocorridas em cada escola, o que tem como consequência uma diferenciação da destinação da verba.

Essa diferenciação apresentou como efeito uma distinção nos usos da verba, uma vez que verificamos a sua não-exclusividade para a aquisição de livros literários. Há a utilização para compras de materiais pedagógicos como livros de referência para professores, livros com atividades para serem trabalhadas com os alunos em sala de aula, fantoches, fantasias, CD e DVD, mobiliário (estantes, mesas, cadeiras) e também a utilização para a reforma do espaço da biblioteca. Todas essas escolhas são geradas de acordo com critérios e valores estabelecidos pelos profissionais atuantes na escola naquele momento. Quanto menos democrática essa decisão, no caso de partirem apenas de um profissional da escola (diretor, bibliotecário, auxiliar), maior o risco de se tomarem decisões equivocadas ou, ao menos, muito verticalizadas e pessoais. Chartier (2005) nos adverte que

aqueles que prescrevem as leituras quer eles sejam do mundo da escola ou do mundo das bibliotecas, são sempre “velhos leitores” que já constituíram um capital de referências culturais, que têm uma coleção impressionante de lembranças de leituras e que têm diante de si jovens leitores sem memória. A grande questão é saber como organizar, nas transmissões, os velhos textos conhecidos e a novidade editorial: o tempo da escola é limitado, e não se pode ler tudo. É preciso então, escolher (p.144).

No entanto, a autora está considerando que aqueles que escolhem e prescrevem essas leituras são leitores. O problema se agrava quando sabemos que muitos dos responsáveis por essa partilha não são leitores e não possuem esse capital de referências culturais, deixando-se levar por modismos editoriais ou por referências esparsas de qualidade literária obtidas através de leituras realizadas na infância e adolescência ou na graduação (Paulino, 2004a). Por

isso muitas vezes se tornam consumidores de uma literatura criada para a escola, uma vez que

quando se trata do mercado de bens concretos, do livro literário como mercadoria, a escola, em vez de ir procurar, nas livrarias, os produtos literários produzidos socialmente, de certa forma “encomenda”, dentro dos seus moldes, a “literatura” que a interessa. Daí a denúncia de que a literatura infantil [e conseqüentemente, a juvenil] produzida no Brasil vai diretamente da editora para a escola (Cunha, 1997), o que se torna temerário, devido às condições de instrumentalização e formação dos professores, nessa área, para apreciarem essa literatura (Martins, 2001, p. 3).

Ao questionarmos os entrevistados sobre os critérios utilizados para as escolhas de materiais e utilização da verba, foram citados: consulta a catálogos; visita de distribuidores; pedidos de professores; sugestões de alunos; sugestões de profissionais da escola; livros com temáticas dos projetos desenvolvidos na escola; indicações do bibliotecário; substituição de livros que estão em estado de má conservação; títulos ou tipos de livros que não têm ou têm em pouca quantidade na biblioteca. Em praticamente todas as escolas mais de uma estratégia de escolha é utilizada, com preferência para sugestões de professores e alunos, e assim critérios de prioridade são estabelecidos de acordo com a demanda da escola. Vejamos alguns relatos:

Nós fazemos o seguinte, divulgamos que estamos... na verdade eu passo um formulário nas reuniões para os professores falando pra indicação de livros e também isso se dá muito no dia a dia; às vezes o professor chega e fala .... Você tem o livro tal? Não. Então você poderia colocar como sugestão porque ele é muito bom. Acontece muito no dia a dia, por exemplo, eu estou com uma demanda de atlas que os professores estão pedindo, uma coleção de poesia; então, já tem algumas indicações, elas são anotadas. Nós marcamos, convidamos as pessoas, quem quiser, a comunidade escolar toda, segmento de alunos, professores e funcionários para participar da comissão. A comissão não é fixa, a comissão ela é feita na hora, nessa comissão apresentam-se as demandas e então é escolhido o que vai comprar, o que é prioridade, o que não é. (Auxiliar 8)

Geralmente a bibliotecária entra em contato com a gente pra saber quais os livros estão procurando, a gente passa uma listagem para os alunos para saber o que eles estão querendo. A gente vê o que seria interessante ou não devido ao número de alunos por ensino, Ensino Médio e Ensino Fundamental, a gente determina isso e também professores pedem os livros, passam uma listagem pra gente e encima dela a gente faz as compras. A gente requer dos alunos possíveis livros que eles gostariam de ter aqui e encima da

possibilidade da verba a gente compra. Os critérios são esses, a necessidade da escola como um todo. (Auxiliar 18)

Funciona assim, é uma comissão formada pelos professores, funcionários, pela gente aqui da biblioteca, e além da biblioteca, professores, funcionários da escola, e tem alunos também, e comunidade, aqueles que interessam, mas normalmente não tem, dos alunos a gente até seleciona, mas a comissão funciona no início do ano, é difícil pegar leitor da comunidade, a gente fica mais entre os professores e a gente aqui. Eu cheguei aqui com uma outra bibliotecária, na época dela era pra ter mas não funcionava então era assim “ah, eu quero o livro tal”, pegava e escrevia na caixinha de sugestão, pegava aquilo ali, alguém indicava e era isso mesmo, não tinha uma reunião pra decidir não. Então às vezes comprava livros que nem iam ser úteis pros interesses da escola, às vezes um professor precisava para o projeto dele, comprava o livro, usava e depois nunca mais ninguém usava, aí agora não, a X [nova bibliotecária] chegou, ela organizou a comissão, as sugestões são avaliadas pela equipe toda, sugestões da caixa. A gente fez esse ano uma exposição, chamamos os editores aqui, a bibliotecária chamou, expôs os livros todos lá no pátio, aí cada um ganhou um panfletinho, assim um papel, e escreveu o que interessou lá, e os alunos também. Foi muito legal porque eles chegaram lá, olhavam, escreviam, anotavam o que queriam e até hoje eles vêm aqui, “já comprou aquele?”, enquanto não chega eles cobram. (Auxiliar 19)

Sabemos que o PNBE submete “a produção para crianças a rigorosa avaliação, no intuito de selecionar os melhores textos do imenso universo da produção para a criança” (Paiva, Maciel, 2005, p. 118). No entanto, as escolhas realizadas para constituição dos acervos por cada escola em particular obedecem a critérios muito específicos, que são difíceis de serem medidos, pois o repertório de leituras, a capacidade de análise crítica e o conhecimento que se tem dos alunos, dos seus interesses e dos seus gostos, se tornam a base para as escolhas de leituras literárias a serem trabalhadas na escola (Paiva, Maciel, 2005). Mas nessas escolhas, não se pode levar em conta apenas os gostos e interesses dos alunos e corpo docente, mas se o objetivo é incitar a leitura, procurar “evitar duas posições extremas: seja considerar como dignos de serem lidos somente os textos e os gêneros canônicos da cultura clássica, seja, ao contrário, tomar todas as leituras como equivalentes” (Chartier, 2000 *apud* Martins, 2001, p. 11).

A busca de um *corpus* literário que abranja o canônico e a “novidade”, a cultura erudita e a cultura popular, deve ser o objetivo dos profissionais que selecionam aqueles materiais que estarão à disposição dos

alunos. Nesse sentido, Paiva e Maciel (2005) afirmam que o professor, e nesse caso poderíamos transpor para o profissional que atua com a formação de leitores literários, precisa romper fronteiras em seu repertório de leituras, como, por exemplo,

ampliar seu conceito de poesia, abarcando a diversidade de gêneros poéticos, não se limitando apenas às configurações tradicionais (...) isso não quer dizer que vamos excluir a poesia considerada erudita ou a de autores canonizados, pois, na verdade, há uma circulação entre diferentes esferas da cultura (p. 117).

Além das obras adquiridas com recursos próprios da escola, dos livros enviados pela PBH e dos acervos distribuídos através do PNBE, nos deparamos com uma diversidade de materiais na composição do acervo das bibliotecas escolares dividida aqui em dois grandes grupos: o primeiro grupo dos materiais de leitura e o segundo grupo que denominaremos “outros materiais”.

Furtado (2001) aponta algumas diretrizes em torno da constituição das bibliotecas escolares baseada no *Modelo flexível para um Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares*<sup>41</sup>. Dentre essas diretrizes, a autora assinala algumas sobre a composição dos acervos que devem possuir coleções didáticas e paradidáticas que reflitam equilibradamente o currículo da escola de maneira a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem; um acervo de literatura infantil e juvenil de grande valor qualitativo; uma vasta coleção de consulta e referência, periódicos diversificados de circulação local e nacional; coleção de livros técnicos destinados à formação dos profissionais que atuam na escola e, além disso, devem possuir um material não bibliográfico composto por materiais audiovisuais, sonoros, jogos, materiais de sucata, e todo tipo de material diferente do impresso em formato de livro ou publicação periódica, pois para ela a “coleção de material não bibliográfico assume grande relevância por proporcionar às crianças estímulo à criatividade, exercitando as operações mentais, além de funcionar como forte atrativo para a biblioteca quando é

---

<sup>41</sup> Ver Comissão Brasileira de Bibliotecas Públicas e Escolares, 1985.

utilizada nas atividades educativas e culturais desenvolvidas pela mesma” (p. 7).

No documento “Biblioteca na Escola” – publicado pelo MEC em 2006 com o objetivo de subsidiar reflexões para professores e mediadores de leitura sobre a formação da biblioteca escolar, a leitura de diferentes gêneros de texto, as diferentes formas de leitura, dentre outras – encontramos algumas orientações sobre organização e composição do acervo. Na concepção daquele texto, o acervo deve ser o “mais diversificado possível para contemplar os mais diferentes interesses, gostos e motivações” uma vez que “quanto maior for a diversidade de títulos disponíveis no acervo, maior a probabilidade de ampliação do universo de referências do leitor” (Pereira, 2006, p. 12). Este também revela a importância de o acervo incluir outros suportes, além do livro.

Nas bibliotecas visitadas, no grupo de materiais de leitura, encontramos revistas, jornais, revistas de histórias em quadrinhos, livros didáticos, dentre outros, que estão dispostos em locais de destaque em algumas das bibliotecas visitadas, como no caso das hemerotecas e gibitecas.

A presença maciça de livros didáticos no acervo da biblioteca escolar é um problema constatado em várias pesquisas que têm como *locus* o espaço da biblioteca. Abreu (2004) ressalta que a presença desses livros nos acervos é recorrente, principalmente nas escolas públicas, e que a presença desses livros “sobrecarrega o acervo com uma grande quantidade de exemplares do mesmo título, afetando o equilíbrio da coleção” (p. 21). No entanto, em nossas visitas pudemos constatar um avanço em relação a esse problema, pois em muitas escolas a “guarda” e a responsabilidade de se distribuir os livros didáticos não recaem mais sobre a biblioteca e seus profissionais. Mas ressaltamos que ainda encontramos escolas em que essa prática se faz presente, até mesmo prejudicando a utilização da biblioteca no período de distribuição dos livros didáticos. Como exemplo, citamos um entrevistado que afirmou o envolvimento dos profissionais da biblioteca na organização e distribuição de livros didáticos no período de dezembro a abril e uma escola em que encontramos uma antessala da biblioteca repleta de livros

didáticos que “sobraram” e uma grande quantidade de títulos que a escola não solicitou.

Como já apontamos, é de extrema importância que a biblioteca possua um acervo diversificado que possibilite a utilização desse espaço não apenas pelos professores de Língua Portuguesa, mas que através dele o ensino e aprendizagem de outras disciplinas possa ser favorecido, propiciando aos alunos o contato com uma profícua fonte de dados de diferentes áreas e instrumentalizando-os para a pesquisa e a busca por novos conhecimentos.

Durante nossas visitas observamos e ouvimos relatos sobre os usos desses diversos materiais presentes nos acervos, denominados por nós primeiro grupo, que merecem ser destacados: em muitas bibliotecas as atividades ali realizadas se resumem, quase que exclusivamente, em torno da pesquisa (seja nos livros de referências, periódicos ou através do uso da internet naquelas bibliotecas que possuem esse recurso). Isso foi constatado principalmente naquelas escolas que atendiam os alunos da segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em outras escolas, nesse caso mais recorrente em escolas do Ensino Fundamental I, observou-se uma prática de leitura de revistas de histórias em quadrinhos em detrimento de outras leituras, principalmente no horário do recreio. Os entrevistados, ao relatarem essas práticas, justificavam-nas pelo fato de a leitura de histórias em quadrinhos ser uma leitura mais fácil e rápida. Assim, percebemos que esse suporte/gênero textual muitas vezes é colocado em local de destaque, como nas gibitecas, para facilitar a localização e a utilização pelos alunos.



**FIGURA 32 (esq.) e 33 (dir.)** - Gibitecas e locais de destaque para as revistas de história em quadrinhos nas bibliotecas visitadas.



A partir das constatações acima queremos pontuar a necessidade de equilíbrio nas atividades realizadas no espaço da biblioteca escolar para que algumas ações não sejam sobrepostas a outras em nome de uma valorização maior de atividades de cunho informativo (no caso das pesquisas) ou em nome de uma facilitação de leitura (no caso da grande recorrência de leitura apenas de revistas de histórias em quadrinhos). Assinalamos, com o cuidado de não sermos mal interpretados, que consideramos ambas atividades importantes no processo de constituição de um indivíduo leitor, e que o espaço da biblioteca deve ser dinâmico mantendo o maior número de estratégias que visem à promoção da leitura de vários gêneros textuais e o desenvolvimento da competência de busca pela informação. Porém, não poderíamos deixar de evidenciar esses fatos para que reflexões em torno desse tipo de ação sejam possibilitadas e o desenvolvimento de práticas de promoção à leitura de livros de literatura não sejam pomenorizadas.

No grupo “outros materiais” encontramos objetos como mapas, fantoches, fantasias, CD, DVD e jogos diversos. Seguem abaixo algumas fotos da disposição desses materiais nas bibliotecas:



**FIGURA 34 (esq.) e 35 (dir.)** - Alguns exemplos da disposição de materiais diversos nas bibliotecas.



**FIGURA 36 (esq.) e 37 (dir.)** - Alguns exemplos da disposição de materiais diversos nas bibliotecas.

Em relação a esses tipos de materiais percebemos um desconforto de certos entrevistados ao afirmarem principalmente que materiais como fantoches e fantasias são guardados na biblioteca. Os argumentos para essa insatisfação foram a limitação do espaço da biblioteca para a guarda desses materiais e a dificuldade de “cuidar” dos mesmos já que a organização e empréstimo dos livros já lhes tomam muito tempo.

Quanto à presença dos diversos tipos de materiais na constituição do acervo da biblioteca ou localizados no espaço da biblioteca observamos que as estratégias para sua utilização irão definir ou pelo menos indicar a contribuição para a formação de leitores. Em algumas escolas o uso de fantoches e fantasias se dá no espaço da biblioteca como forma de complementar as atividades de leitura, contação de histórias e dramatizações de livros literários. Esse tipo de estratégia atinge principalmente alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e pode se tornar um estímulo à leitura.

É válida e importante a realização dessa diversidade de atividades, levando em conta que os profissionais da biblioteca são vistos atualmente como agentes culturais que devem, segundo Fragoso (2002), usar de criatividade para tornar a biblioteca um local descontraído para que os alunos se interessem por ela e estimular os alunos a se envolverem com propostas leitoras, tais como “ler poemas, para despertar emoções e sentidos; realizar exposições, entrevistas; promover a leitura de textos teatrais; oferecer atividades em diversos campos da arte, como a mímica, a dramatização, a pintura” (Fragoso, 2002, p. 6). No entanto, acreditamos que a utilização dos materiais citados em diversas atividades artísticas e culturais no espaço da biblioteca deve ser feita também de modo a promover o encontro do aluno com o objeto livro e a ação leitura, e não se tornarem apenas um fim em si mesmo.

Com todas essas considerações a respeito da constituição do acervo das bibliotecas escolares demonstramos que a biblioteca é um espaço que tem o poder de controlar as leituras. Este aspecto pode ser compreendido até mesmo através da composição dos acervos, uma vez que nessa constituição percebe-se a

influência de instâncias legitimadas e autorizadas. Essas instâncias, contando com seus leitores consultores para assuntos da adolescência e da infância, já definiram o que deve ser bom para os jovens e crianças, em sintonia com resultados de concursos, avaliações de especialistas, divulgação na imprensa, entre outros setores que se integram ao movimento do circuito da leitura na sociedade (Machado, 2003 *apud* Passos, 2006, p. 253).

Assim, nosso intuito ao retratar o acervo das bibliotecas – tanto os livros literários distribuídos pelo PNBE, quanto os distribuídos pela prefeitura ou os diversos materiais adquiridos através da verba destinada a biblioteca escolar – foi demonstrar em que medida a diversidade dos materiais existentes na biblioteca e a qualidade dos livros que são adquiridos e disponibilizados para o leitor podem favorecer ou não a formação de leitores literários. No tópico a seguir apresentaremos dados mais específicos sobre as atuações dos profissionais das bibliotecas escolares, refletindo sobre o perfil desses profissionais e os impactos que suas ações exercem na formação do leitor literário.

### **3.1.3 - O perfil e a atuação dos profissionais das bibliotecas escolares**

Nos documentos referentes à política de formação de leitores apresentados pelo MEC é ressaltado que apenas a distribuição dos livros não é garantia de que práticas em torno da leitura e da leitura literária irão ocorrer na escola. Para isso, vislumbra-se a necessidade da presença de um mediador de leitura que se comprometa a realizar ações em torno da questão da leitura e que este mediador “seja antes de tudo, um leitor cujo papel é o de colocar-se como “ponte” entre o texto e o aluno” (Pereira, 2006, p. 46).

Em relação a esse mediador, que compreende os docentes e os profissionais da biblioteca escolar (bibliotecários e auxiliares de biblioteca), outras questões também são apontadas: a necessidade de que o profissional que atue na biblioteca escolar possua uma formação adequada para exercer as funções que lhes são requeridas; que o profissional participe de formações continuadas para exploração de novos conhecimentos e que as redes

municipais de ensino promovam concursos para o cargo de auxiliares e bibliotecários. A demanda por uma formação desses mediadores se deu pelas constatações da pesquisa da Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural - ALPAC, em 2005. De forma geral, observou-se, no caso dos professores, o pouco esclarecimento sobre a utilização dos acervos; dessa maneira percebeu-se um tratamento das obras literárias nos moldes escolares, deixando de se valorizar o lúdico, a fantasia, a imaginação, e destacou-se que

embora a literatura para faixas etárias correspondentes ao Ensino Fundamental, dirija-se a crianças e 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 sujeitos, sem respeitar a riqueza das experiências que vivenciam e ressignificam, mediadas pelo texto literário (Beremblum, 2006, p. 21).

Desse modo, ações articuladas entre o MEC e as redes municipais de ensino são postas como uma das maneiras de se conquistar maior êxito no que tange à formação de leitores. Vejamos o discurso apresentado nos documentos oficiais:

É importante salientar que o sucesso da implementação da política de formação de leitores dependerá da construção de um canal de interlocução constante do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, com os demais entes federados, de forma a garantir a interação e coesão dessa política com outras ações de formação de leitores desenvolvidas no âmbito de estados, municípios e do Distrito Federal (Beremblum, 2006, p. 34).

No que toca à realidade das bibliotecas escolares da rede municipal de ensino belorizontina, pudemos observar em dois âmbitos as ações em torno da formação desse mediador, no âmbito dos discursos apresentados pelos documentos oficiais<sup>42</sup> e também no âmbito dos discursos apresentados pelos profissionais entrevistados, lembrando que estaremos focalizando desse momento em diante a formação do profissional que atua especificamente na biblioteca escolar.

---

<sup>42</sup> Mais especificamente o Programa de Bibliotecas da RME-BH, Pimenta (1998).

Como citado no capítulo anterior, com a política de revitalização da biblioteca escolar realizada na rede de ensino de Belo Horizonte, passaram a ser realizados concursos em nível médio para auxiliares de biblioteca e em nível superior para bibliotecários. A não exigência de uma formação na área gera uma diversidade no perfil de formação desse profissional<sup>43</sup>. Vejamos o quadro abaixo:

Formação dos Entrevistados		
Pedagogia	39	22%
Letras	26	15%
Ensino Médio	23	13%
Biblioteconomia	14	8%
Direito	10	6%
Psicologia	9	5%
Outros	55	31%
Total	176	100%

**TABELA 8** – Formação dos entrevistados  
Fonte: Morais, 2009, p.105.

Podemos identificar que a maior parte é formada em Pedagogia e Letras, e uma grande parte dos profissionais, apontados na tabela como outros, são graduados em diferentes áreas: Matemática, Ciências Sociais, Comunicação, Economia, Educação Física, Administração, Publicidade, Belas Artes, Ciências Contábeis, Filosofia, Normal Superior, Design Gráfico, Engenharia, Turismo, Ciências Biológicas, Química, Jornalismo, Design de Ambientes, Teatro, Farmácia, Secretariado Executivo, Fisioterapia, Geografia.

Essa constatação serve para enfatizar a importância da realização de cursos de formação para esses profissionais. Ao questioná-los sobre os cursos de formação realizados, 85% dos entrevistados citaram a realização de curso oferecido pela PBH: foram citados cursos de reforma de livros, cursos de contação de história, cursos sobre literatura afro-brasileira e oficinas acontecidas num seminário que ocorre anualmente para professores e bibliotecários da rede. Além disso, grande parte dos profissionais citou a realização de um curso dado inicialmente quando assumiram o cargo, com

<sup>43</sup> Maiores informações sobre a política de contratação dos auxiliares de biblioteca da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte podem ser encontradas em Morais (2009).

noções básicas do funcionamento da biblioteca, como podemos observar pelo relato a seguir:

A prefeitura ofereceu curso de formação em abril/07 dividido em quatro módulos: organização interna, promoção de leitura, pesquisa escolar, introdução ao Linux e a internet. (Auxiliar 14)

No que tange às articulações entre MEC e a PBH encontramos nos documentos oficiais a citação da realização em 2006 de um curso de 92h chamado “Literatura, Informação e cultura no cotidiano escolar”, patrocinado pelo FNDE/MEC, com vistas à formação dos profissionais que atuam na biblioteca. No entanto, em nossas entrevistas não houve referências específicas a esse curso. Percebemos que o município, através do Núcleo de Coordenação das Bibliotecas, tem buscado esse tipo de iniciativa, mas o discurso dos profissionais em relação a essas formações muitas vezes foi negativo, citando que estas são pouco práticas e de pequena duração. Dessa forma, é no trabalho diário que aprendem a lidar com as questões referentes à biblioteca. Como observamos nos relatos a seguir:

Olha, eu fiz um curso básico do Libertas porque aqui a gente usa o Linux, mas um curso muito rapidinho, inclusive eu que tentei me colocar primeiro porque eu não entendo nada de computador. Nada nada é modo de falar, mas... foi muito rápido. Acho que aqui foi só isso, não, às vezes ofereceram um curso assim, por exemplo, de reformar um livro, de origami, só, mas um curso assim de capacitação mesmo, de aprimoramento não teve mais não, inclusive eles falaram que ia ter, na época (do concurso). Quando eu entrei tive um inicial, dentro do edital do concurso, vinha falando do concurso e depois eles falaram que teriam grupos de trabalho, encontros pra capacitação mesmo, mas não ofereceram não. Anualmente a gente tem um encontro de bibliotecários que, apresentam trabalhos extras, que consideram inéditos ou que foram bem sucedidos, isso a gente tem uma vez ao ano. (Auxiliar 20)

Bom, eu não posso dizer que não porque existe um curso de capacitação que a prefeitura oferece que é um curso muito incipiente e, além disso, é um curso de duração de uma tarde, é uma coisa bem vaga. Foi logo que eu entrei. Foi basicamente sobre a organização dos livros da biblioteca, como catalogar, exatamente aquelas funções do bibliotecário, como é a normatização para catalogação, foi basicamente isso. Fiz um outro curso também no mesmo esquema, na mesma forma, que era o curso do Linux porque a prefeitura na época que eu entrei estava saindo do Windows para o Linux, nesse mesmo formato, bem superficial, tanto que eu comprei o Linux, fui até procurar as apostilas do curso que eu fiz, mas não me ajudou em nada. E teve um curso também, de uma tarde, que foi do FNDE sobre a administração de um sistema do computador, de um programa que eles inventaram pra administrar a distribuição do livro didático. (Auxiliar 21)

Acho esses cursos fracos. Eu fico pensando porque mesmo eu sendo formada em Biblioteconomia, quando eu entrei na prefeitura (como auxiliar de biblioteca) eu estava no quarto período, alguma coisa assim, você tem uma experiência pequena, mas a biblioteca escolar ela foge a tudo que você conhece de biblioteca, especialmente a tudo que você conhece de biblioteca na teoria, porque por exemplo nós somos preparados pra trabalhar numa biblioteca com computador, com todos os instrumentos que você precisa, a faculdade ela não te prepara para trabalhar em um espaço que você não tem o básico para estar trabalhando. Então, a biblioteca escolar ela já é diferente, pública então é mais diferente ainda. Quando eu comecei a trabalhar, caí de paraquedas e pensei: “Meu Deus do céu, o que eu vou fazer?”. Eu tinha experiência de um ano e meio em biblioteca universitária que é completamente diferente. Aí eu mesma me perguntava “o que é que eu vou fazer?” Você fica perdida, eu imaginava: “Imagina o que um auxiliar com Ensino Médio, que é a exigência do cargo, que nunca tenha passado por uma biblioteca, o que ele vai fazer? Se eu, que estou na faculdade, eu não sei o que eu faço, imagina o que alguém vai fazer”. Aí em três dias, cerca de duas horas, duas horas e meia, você vai ensinar a uma pessoa o que é organizar, cuidar, controlar todo um material de uma biblioteca? Os cursos são fracos sim, muito fracos. As oficinas eu até acho muito boas, a parte cultural, até que é boa, o encontro com autores. Mas eu não sei os outros auxiliares, você chega nos cursos eles te apresentam um mundo maravilhoso da leitura e quando você chega na realidade você não tem condições de colocar nada em prática. (Auxiliar 22)

Percebemos nos documentos oficiais e nos relatos dos entrevistados que existe uma grande expectativa em torno das funções a serem exercidas por eles na biblioteca escolar. É esperado que, além das funções técnico-administrativas, eles desempenhem um papel concernente ao de agentes culturais, que “sejam pessoas que promovam debates sobre livros, chamando escritores; que entrem em contato com grupos teatrais; que organizem gincanas e oficinas culturais, etc. Tudo isso em colaboração com os professores, tendo como norte o projeto político-pedagógico da escola” (Pimenta, 1998, p. 70). Percebemos que esse discurso já foi incorporado por muitos dos profissionais entrevistados, o que representa um grande avanço para a concepção de biblioteca nos tempos atuais, como vemos no relato abaixo:

Na verdade, quando a gente fala de biblioteca as pessoas acham que a biblioteca é um espaço pra juntar livros. E não é, a biblioteca é um espaço que além da gente colocar o acervo para uso dos alunos, funcionários e comunidade... A biblioteca também é um espaço pra você promover encontros com escritores e um espaço para você promover a apresentação e visibilidade do trabalho dos alunos seja em relação à grafite, seja em relação à poesia, seja em relação a alguma atividade relacionada com linguagem e literatura. Mais do que

também promover aqui a orientação de pesquisa escolar e também orientar os alunos funcionários e professores em como e onde buscar informação... Isso é importante... Então a gente tem esse trabalho aqui na biblioteca também, esse trabalho, de promoção de leitura, de abrir espaço para mobilizações culturais, pra eventos culturais aqui dentro, seja de ordem de teatros, música, literatura, e principalmente dar visibilidade ao acervo. E por que dar visibilidade ao acervo? Porque sem leitor não tem sentido ter livros aqui. (Auxiliar 14)

No entanto, apesar de os profissionais terem consciência do papel que devem desempenhar nas bibliotecas, alguns entraves foram apresentados para que haja uma plena realização dessas funções. Além dos aspectos dificultadores que citamos no capítulo anterior, como sobrecarga de trabalho, falta de integração com professores, questões salariais, achamos por bem apontarmos outros entraves encontrados que dizem respeito ao perfil apresentado e requerido desse profissional, o auxiliar de biblioteca. Um primeiro entrave foi apontado por uma auxiliar de biblioteca que questionou a nomeação para essa função: “auxiliar de biblioteca auxilia o trabalho de quem?”, uma vez que quase todas as funções recaem sobre esse profissional, já que os bibliotecários são responsáveis por muitas bibliotecas e também estão sobrecarregados. Na verdade os auxiliares de biblioteca deveriam cumprir a função de auxiliar o trabalho da bibliotecária, o que pode parecer redundante, mas que não tem sido concretizado. Assim, o cumprimento de todas as funções que lhes são requeridas se torna mais difícil de ser concretizado.

Outro entrave em relação ao cargo desses profissionais, que reflete nas suas atuações no interior da biblioteca, é a insatisfação por fazerem parte do quadro administrativo da escola e serem “cobrados” tanto em relação a aspectos técnicos e organizacionais da biblioteca (catalogação, realização de empréstimos, organização do espaço, cuidado com o acervo) quanto em relação a funções pedagógicas e culturais. Além disso, a falta de inserção nas questões pedagógicas da escola e a dificuldade de interação com o corpo docente também são motivos citados para dificultarem o seu papel de agente cultural e mediador de leitura, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades de leitura literária. Alguns desses aspectos podem ser encontrados no relato a seguir:



É uma coisa engraçada, mas parece que a escola funciona praticamente para os professores. Professor que participa de reunião, que participa disso, disso. Só em trabalho mesmo que eles chamam a gente; fora isso não tem muita participação não. Basicamente toda escola é assim voltada especificamente para os professores. A gente até brincava no início que a biblioteca parecia que era um lugar à parte da escola, tudo quanto era informação que aparecia, por exemplo, é... votação para saber qual sábado letivo, você nunca participava de nada, só ficava sabendo. (...) Não estou falando da biblioteca em si, ou outros também, os demais funcionários, é só professor e direção, o resto você fica à parte mesmo. (Auxiliar 1)

Em meio aos problemas apontados por esses profissionais verificamos que posturas diferenciadas em relação às mediações necessárias para a formação do leitor literário são adotadas no espaço da biblioteca escolar. Uma parte dos profissionais entende que o professor é o responsável por promover atividades de uso do acervo e de formação literária e se propõe a auxiliá-los nessa tarefa com empréstimos e organização de materiais. Nesses casos se não há um docente que busque interagir no espaço da biblioteca, que “não procura a biblioteca” ou “não tem interesse”, esses alunos ficam à mercê da “transmissão de responsabilidades”.

Outros profissionais entendem que, apesar dos problemas vivenciados, devem buscar o seu espaço e a valorização da biblioteca dentro da escola. Eles procuram inserir-se em reuniões pedagógicas, realizar projetos integrados com professores, cobrar ações da direção e coordenação para melhorias na biblioteca e assim conseguem promover projetos que permitam a interação dos alunos na biblioteca escolar. O relato abaixo representa uma iniciativa nesse sentido:

Como que eu realizo aqui? Os meninos fazem empréstimo, então eu tenho os horários durante a semana, cada turma tem o seu dia e o seu horário de empréstimo, 40 minutos. Toda a turma vem à biblioteca, são dois livros que eles levam porque eles ficam com esses livros durante duas semanas. Porque antes era assim, toda semana pega um, o normal das escolas é assim, mas aqui eu resolvi fazer diferente porque quando eu vim pra essa escola a diretora tinha me colocado que não estava desenvolvendo projeto pedagógico, os professores, todo mundo querendo projeto partindo da biblioteca, aí era coisa que eu já desenvolvia na outra escola, pra mim era cotidiano mesmo. Aí, o que eu disse a elas: “Olha, isso aí eu já desenvolvo”, mas o problema estava sendo os nossos horários. São 15 turmas e eu estou sozinha e esse horário de quatro horas é o horário de pesquisa, como eu atendo pesquisa e eu atendo 30 meninos que estão aqui, sem condições, muito difícil. Então a gente tem que montar um horário no qual a partir de quatro horas eu tenha pelo menos esse horário dedicado à pesquisa, mas aí nós

conseguimos um horário, mas na segunda-feira eu tenho turma até o horário que bate o sinal. Mas e os projetos, como desenvolver isso? porque não dá tempo de eu emprestar em 40 minutos e ainda fazer projetos. Então eu bolei o seguinte: numa semana eu empresto dois livros, na outra semana naquele mesmo horário os alunos vêm à biblioteca mas eu não faço o empréstimo e desenvolvo uma atividade com eles. São várias atividades desenvolvidas: conto uma história e faço uma atividade sobre a história, já fiz máscara sobre a história, já fiz reconto, aí eles montam a história em tirinhas. Essa semana eu contei uma história e três alunos também contaram uma história da que eles levaram pra casa. No geral, eu conto a história mostrando mesmo o livro, explicando o autor, título, ilustrador, editora. (Auxiliar 23)

Destacamos o relato de uma auxiliar de biblioteca que, nas considerações finais de sua entrevista, apontou questões que refletem o discurso de grande parte dos entrevistados em relação aos entraves para a realização do seu trabalho na biblioteca escolar:

Eu penso o seguinte: que o nosso trabalho aqui é muito importante; discordo, pra começar, do termo auxiliar, porque eu sou sozinha aqui na escola, eu atendo todo o segundo turno sozinha e atendo o contraturno na pesquisa, ou seja, o primeiro turno vem todo mundo pesquisar comigo, que também é um hábito que está sendo criado, que é um programa difícilíssimo na biblioteca é a pesquisa; depois, se você quiser fazer alguma coisa, nesse sentido, os professores não elaboram roteiro, os alunos chegam e “eu vim pesquisar sobre água”, “mas o quê?”, “ah sei lá, sobre água” e é por aí, você tem que ter uma bola de cristal, a gente às vezes fica meio que louca aqui dentro porque não dá conta de ajudar o aluno. Bom, então desse termo, dessa terminologia de auxiliar que eu acho que não é legal, e outra coisa, eu considero meu trabalho importante, eu conheço todo o alunado da escola, seja em pesquisa, ou seja em empréstimos, projetos aqui dentro; os professores então, eu acho que eu tenho o privilégio de ter contato com todos e de uma forma bem gostosa porque eles vêm à biblioteca e gostam desse espaço, é um espaço de sossego, de tranquilidade, é um espaço diferente, os meninos gostam muito também. Outro dia um aluno chegou aqui e falou comigo assim: “nó”, eu acho essa loja de livro linda; aí eu falei: “O quê?”, e ele falou: “Essa loja de livro, né? Tanto livro pra gente poder pegar e é bom que a gente não precisa pagar”. Achei isso ótimo. Mas não tem valorização do profissional, o profissional não é reconhecido; aqui nessa escola não, nessa escola eu estou tendo a oportunidade de crescer junto com a escola e de estar envolvida em todos os momentos. No momento, por exemplo, eu começo a participar de um projeto, por vontade própria, com os alunos do 3º ciclo, que está sendo desenvolvido sobre plantas medicinais, colegiado, essas coisas, que na outra escola eu não tinha tanta abertura, talvez porque eu já cheguei, já tinha uma equipe toda formada, as coisas já eram muito cristalizadas e eu não dei muito conta de romper com isso não. Mas aqui não, como está sendo um processo de construção coletiva, a gente tá caminhando junto. Então eu vejo meu trabalho como importante, eu tenho a oportunidade de divulgar, de trazer o professor pra cá, de ele conhecer. Tem professores que eu sugiro livros, eles leem, gostam muito, pedem outras sugestões. Então é um trabalho importante, principalmente nesse momento que eu sinto assim que os

meninos leem muito pouco, têm pouquíssimo hábito de leitura e é uma pena porque o investimento que é feito hoje na área de educação, não sei se é só na rede municipal, mas creio que não, é muito bom, eles recebem um *kit*, que muitas vezes não tem utilidade nenhuma pra eles, tem menino que chega e fala: “Olha, não quero esse livro, toma pra você”, aí eu venho com toda uma conversa de convencimento pra ele ter a biblioteca dele em casa. E os livros que a gente tem aqui são excelentes, a verba que tem dá pra gente adquirir muita coisa boa, mas o que desmotiva é o pouco investimento no profissional, que ora é visto como um educador que tem o dever de promoção da leitura e etc e tal, e ora nós somos considerados meramente administrativos, no quesito salário, abono em reuniões pedagógicas. Como que um auxiliar de biblioteca fica fora de reuniões pedagógicas em que se está resolvendo todo funcionamento da escola e discutindo as dificuldades, os problemas dos alunos? Então, eles são incoerentes, não é uma hora você é, e outra hora não. Nesse momento você é, nesse momento agora você não é mais. Então esse cargo ele é conhecido até como transitório na rede, você fica até que você arrume outro e eu acho uma pena, se houvesse um investimento maior nós teríamos esse acervo, não seria um acervo pra tá ali e falar ‘foi enviado um acervo maravilhoso’, não, os meninos teriam uma gama de conhecimento, de autores, de gêneros literários, muito maior, mas a rotatividade é muita, o pessoal não fica e quando fica acaba que a vontade que você tem é de cruzar os braços porque ora você é, ora você não é, aí você pensa: Espera aí!. E depende muito do olhar da direção também. (...) Então com relação à biblioteca eu penso isso que é uma pena porque esse profissional ele pode fazer muito pela formação de leitores. (...) Eu acho que esse pessoal que entrou nesse último concurso a gente está com mais força pra poder brigar, porque o pessoal que não tem e está terminando agora o terceiro grau está todo mundo correndo atrás e não está satisfeito com, quer dizer, está satisfeito com o trabalho porque é o que a gente gosta, mas não está satisfeito de ter que largar porque vai aparecer uma coisa melhor e você consequentemente vai embora e aí vai cair na mesmice. Até que lota outro profissional, a biblioteca fica fechada. (Auxiliar 8)

Enfim, percebemos que a busca pela formação de leitores literários no contexto escolar apresenta uma ampla rede de questões que vão desde a promoção do acesso, passando pela qualidade dos acervos disponibilizados até as mediações promovidas. Os apontamentos desta pesquisa nos permitiram evidenciar alguns aspectos em relação a essas questões que precisam ser ajustadas para que os seus objetivos sejam concretizados e apresentar também as conquistas e avanços em relação à promoção à leitura no espaço escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eficácia das políticas públicas de promoção à leitura no Brasil, e no caso da nossa investigação, especificamente aquelas com vistas à formação de leitores literários, como o PNBE, depende do estabelecimento de ações articuladas entre governo federal, por meio do Ministério da Educação, e os demais entes federados. É nessa perspectiva que um dos objetivos da Política de Formação de Leitores expressa a importância desse canal constante de interlocução entre as instâncias federal, estadual e municipal. Tendo em vista a necessidade dessas articulações para que se concretizem os objetivos de uma política nacional de formação de leitores, nossa pesquisa buscou ser abrangente para investigar a chegada dos acervos do PNBE/2005 em todas as escolas de 1º e 2º ciclo (1ª a 4ª séries) da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, já que a distribuição dessa edição do Programa contemplaria as escolas que atendessem a esse segmento de ensino, e analisar os possíveis impactos dessa política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores literários a partir da realidade dessas bibliotecas escolares.

Por meio do procedimento de coleta de dados escolhido – a aplicação de um formulário pessoalmente nas bibliotecas escolares, preferencialmente contatando os auxiliares de biblioteca que atuam diariamente e diretamente com os acervos, os alunos e os professores na biblioteca escolar –, buscamos inicialmente verificar qual o conhecimento dos profissionais sobre o Programa, uma vez que acreditamos que esse

conhecimento é um aspecto propulsor para que se promovam atividades de leitura literária coerentes com a proposta do PNBE e, mais ainda, com uma política de formação de leitores que se propõe a atingir todos os alunos das escolas brasileiras. Quando retomamos os resultados apresentados no gráfico 2 constatamos que a maior parte dos profissionais afirmava conhecer o Programa; no entanto, quando esses dados foram contrastados com os apresentados na tabela 4 percebemos que esse conhecimento se limitava a “um saber sobre a chegada dos livros” nas bibliotecas escolares. Não havia um saber mais aprofundado sobre os objetivos subjacentes à distribuição desses livros, à frequência de distribuição desses acervos ou sobre a política nacional de formação de leitores do qual esse Programa faz parte. Muitos não conheciam o programa pelo seu nome, mas o identificavam através do seu órgão financiador, uma vez que na caixa em que são distribuídos os acervos há destaque para o nome do FNDE. Em nenhuma escola o documento “Por uma política de formação de leitores” foi mencionado.

Tais aspectos nos levam ao apontamento de algumas questões: que medidas o Ministério da Educação tomou para ampliar o conhecimento sobre esse Programa e a política de formação de leitores que o permeia, uma vez que desde 2002, através de relatório do TCU, esse desconhecimento já era apontado? Não seria interesse da Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenadoria Geral de Bibliotecas, promover “espaços” e “momentos” para que informações sobre a política de formação de leitores em âmbito nacional, e seus programas, sejam divulgadas e discutidas, já que sabemos que a ampliação da divulgação poderia propiciar um engajamento maior em torno dos objetivos de formação de leitores nas escolas? Será que já existem iniciativas nesse sentido?

Os profissionais da biblioteca afirmaram participar de cursos de formação oferecidos pela SMED, por meio da Coordenadoria Geral das Bibliotecas. No entanto, como demonstrado, alguns questionamentos e insatisfações foram apresentados sobre essas formações; além disso, estas não contribuíram para o conhecimento dos entrevistados sobre o PNBE, o que pode ser observado retomando os dados da tabela 4. Esses apontamentos e

questionamentos não puderam ser respondidos com profundidade no espaço desta pesquisa, demonstrando a necessidade de investigações complementares que busquem compreender a relação das secretarias municipais de educação com o Programa Nacional Biblioteca da Escola, pois

políticas de leitura não têm uma receita acabada, mas de todo modo, faz-se necessária a constituição de uma rede de ações assumidas coletivamente em cada comunidade, com decisões concertadas interinstitucionalmente que acolham as iniciativas e projetos para apoiá-los e expandi-los até que as práticas se tornem correntes na experiência de cada sujeito cidadão (Yunes, 2005, p. 5).

Apesar de verificarmos esse desconhecimento sobre o Programa, a eficácia na distribuição e chegada dos livros nas bibliotecas escolares foi evidente na grande maioria das escolas, como demonstrado no gráfico 3, com algumas exceções que se configuraram como casos particulares. Essa abrangência e garantia de distribuição dos livros para as escolas é um aspecto positivo a ser destacado para um programa que opera em âmbito nacional. Além disso, leva-nos a vislumbrar boas perspectivas de democratização da leitura e acesso ao livro literário, bem material simbólico que, através desse Programa, se aproxima das crianças das camadas populares brasileiras que muitas vezes não têm esse acesso garantido na sua primeira instância de contato que é a família.

Outro aspecto positivo é que esses livros não apenas chegaram na escola, mas estavam disponibilizados nas estantes da biblioteca para uso coletivo de alunos, professores e comunidade escolar em quase toda totalidade das escolas, sendo que em apenas duas instituições estavam armazenados em caixas até o dia da pesquisa. Sabendo que muitas pesquisas denunciaram o mau uso das coleções enviadas pelas edições do programa *Literatura em Minha Casa* –, como a não distribuição para os alunos, a permanência dos livros nas bibliotecas, a distribuição para alunos de forma errônea (desfazendo-se as coleções), dentre outras situações –, entendemos a importância da constatação desta pesquisa de que os livros enviados por essa edição do PNBE foram disponibilizados da maneira como concebido na proposta do Programa.

Encontramos nas bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte um acervo diversificado e de qualidade. Isso se deve tanto ao incentivo da PBH com envio de obras, por exemplo, dos *kits* de literatura afro-brasileira para as bibliotecas e da destinação da verba específica para uso das mesmas, quanto aos livros enviados pelo MEC, que propiciam um maior e importante “abastecimento” para esses espaços, o que foi imensamente destacado pelos profissionais que ali atuam. Vale ressaltar que muitos outros municípios não contam ainda com o incentivo das secretarias municipais de educação no que diz respeito ao envio de obras literárias e incentivo financeiro para as bibliotecas escolares, o que nos leva a pensar que para essas escolas os livros do PNBE podem se constituir como única ou pelo menos principal fonte de constituição e renovação do acervo de literatura.

No que diz respeito à abertura para a escolha dos acervos pelas escolas, proporcionada pelo MEC na edição do PNBE/2005, apesar de nos depararmos com a desinformação de uma parte dos entrevistados sobre esse processo, principalmente porque não se encontravam no ambiente de trabalho no período da seleção, verificou-se um engajamento de uma parcela considerável das escolas que viram nessa escolha uma possibilidade de atender mais especificamente as demandas da instituição ao selecionarem acervos com títulos que a biblioteca não possuía, que já estavam em listas de sugestões para serem adquiridos ou que acreditaram ser interessantes para os alunos da faixa etária a que a escola atendia. A tarefa de escolha das obras para as crianças estabeleceu-se em uma rede de interações que partiram da seleção dos especialistas que compõem os acervos, as escolhas dos profissionais das escolas que buscaram os acervos que mais atendessem as necessidades da biblioteca e, principalmente, em última instância, recaiu numa escolha diária no espaço da biblioteca escolar e nas salas de aula, feita por alunos e por professores, sendo que as estratégias de mediação das leituras podem ou não favorecer a preferência dos estudantes por determinadas obras. Nesse processo de mediação saber que livros agradam às crianças “revelou-se uma pergunta de simplicidade inoperante, que foi substituída por interrogações sobre que idéia de infância se constrói socialmente; como se traduz, nas obras,

a coexistência de uma audiência infantil com aquela outra, adulta, que aprova e seleciona essas mesmas obras, que crianças leem livros realmente e de quais livros se trata” (Colomer, 2007, p. 136). Nessa última instância, ou seja, na relação das crianças com as obras, pesquisas ainda se fazem necessárias.

Na mesma direção do que foi apontado anteriormente, percebemos que há uma boa recepção dos livros do PNBE pelos profissionais que atuam na biblioteca, os quais ressaltaram a qualidade gráfico-editorial e literária das obras. Menções sobre o bom uso e a “boa saída” dos livros, através do empréstimo das mesmas pelos alunos, também foram encontradas, mas de forma pontual, o que nos instiga a aprofundar na seguinte questão: qual o uso e a recepção dos alunos das obras enviadas pelo PNBE?

Entendemos, como Martins (2001), que “formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que deles se faz nas práticas de leitura” (p. 10). Foi nessa direção que encontramos em nossa pesquisa uma limitação quanto aos usos do acervo do PNBE, ou seja, quanto às atividades propiciadas a partir da chegada desse material. Retomando os dados do gráfico 9, verificamos que metade dos entrevistados declarou não ter realizado nenhum trabalho com os livros recebidos e não teve conhecimento sobre o desenvolvimento de atividades específicas por outros profissionais da escola. Destacamos que o desconhecimento dos entrevistados sobre a realização de atividades por professores foi mencionado como resultado da pouca integração entre profissionais da biblioteca e professores, e também da pouca utilização da biblioteca pelos docentes. A essa altura caberiam algumas questões que poderiam servir como ponto de partida para novas investigações: que conhecimento os professores têm sobre o PNBE? Os docentes conhecem o acervo da biblioteca da escola em que atuam? Que tipo de utilização eles fazem desse acervo?

Concluimos, pela análise dos relatos, que a falta de desenvolvimento de atividades pelos profissionais na biblioteca resulta de fatores de ordens diversas. Dentre eles, a dificuldade de tempo para a realização dessas atividades, devido ao acúmulo de serviços técnicos, como



catalogação, empréstimos, organização do acervo, e a necessidade de uma equipe que dê assistência às diversas atividades que envolvem o cotidiano da biblioteca escolar foram os aspectos citados mais recorrentemente.

O desestímulo dos profissionais da biblioteca, em especial os auxiliares de biblioteca, que se sentem pouco valorizados financeiramente e profissionalmente pela prefeitura e muitas vezes pela equipe escolar, também gera uma falta de “desejo” por se engajar em projetos. Desse modo, assiste-se a um sentimento de não-responsabilização por parte de alguns profissionais que acreditam que a responsabilidade por formar leitores recai apenas sobre os professores que fazem parte da equipe pedagógica da escola, e que eles, por não pertencerem “oficialmente” a essa equipe, devem lidar com a parte operacional e organizacional da biblioteca escolar.

Assim, perguntamos: a quem, então, cabe a tarefa de formar leitores literários no espaço escolar? Ou a tarefa de dar a conhecer aos alunos as obras que estão disponibilizadas para o seu uso? E ainda a tarefa de mediar essas leituras com vistas ao aprimoramento das capacidades interpretativas dos alunos e ampliação do seu repertório de leitura? Sabemos que os professores têm papel primordial na formação de leitores e que o tempo que possuem com os alunos favorece o desenvolvimento de estratégias para essa formação. Entretanto, um projeto integrado entre professores e profissionais da biblioteca pode se tornar uma fonte profícua para o estabelecimento de ações em torno da promoção à leitura. Percebemos que muitas vezes a responsabilidade pela formação de leitores literários é passada do MEC (através das instâncias responsáveis, que seleciona e distribui as obras) para profissionais da biblioteca que “administram os acervos”, para professores que deveriam utilizá-los com seus alunos. No entanto, se os mediadores de leitura não se engajarem em prol dos objetivos concernentes à formação de leitores, os alunos ficarão à mercê dessa “transferência de responsabilidades” e serão os que sofrerão as consequências das limitações em sua formação.

Nossa pesquisa demonstrou que as atividades citadas como desenvolvidas no espaço da biblioteca escolar a partir da chegada dos acervos, conforme apontado no gráfico 10, priorizaram o conhecimento das

obras através de sua exposição para alunos e para professores em expositores na biblioteca, na sala dos professores e através de outras estratégias de disponibilização para uso coletivo. Essas atividades parecem ser uma espécie de tentativa de “chegada” dos acervos aos alunos e professores, uma vez que não basta os livros chegarem às escolas, eles têm de “chegar” até os mediadores e leitores. É muito importante que os mediadores conheçam as obras do PNBE, as quais passam por uma avaliação rigorosa visando ao envio de livros de qualidade às escolas, para que possam utilizar proveitosamente esse “*corpus* literário”. Assim, aumentam-se as chances de que as suas mediações de leitura não sejam realizadas, ano após ano, apenas com aquelas obras já conhecidas e utilizadas, com as coleções mais fáceis ou as que os alunos mais gostam, perdendo a oportunidade de iniciá-los de forma mais sólida na ampliação dos seus repertórios de leitura.

Além da priorização na “exposição das obras”, encontramos nas visitas a bibliotecas a realização de projetos e/ou atividades desenvolvidas com a literatura que demonstram uma preocupação de muitos dos profissionais que ali atuam em mediar a leitura de forma a propiciar a formação de leitores literários. No entanto, percebemos que essas iniciativas ainda estão ligadas a interesses e a valorizações muito particulares, dependendo dos profissionais que estão atuando naquele momento na biblioteca ou na coordenação escolar, ou de determinados professores, sendo essas iniciativas pouco ligadas a projetos mais abrangentes que façam parte dos ideais e políticas pedagógicas da escola, o que prejudica a continuidade de determinados projetos quando esses ou aqueles profissionais não fazem mais parte daquela instituição. Por isso, concordamos com Colomer (2007), que defende que a atividade de “ler livros” deve se converter “em uma atividade mais precisa e menos sujeita aos avatares do tempo escolar ou da decisão individual dos professores, como está sendo agora na prática escolar” (p. 124). Nessa citação tomamos a liberdade de incluir os demais profissionais que podem atuar na formação de leitores. O espaço desta pesquisa não nos possibilitou investigações mais verticalizadas sobre ações e projetos encontrados nas bibliotecas, demonstrando uma abertura para futuras investigações que intentem compreender que

concepções de práticas de leitura literária são empreendidas através das atividades realizadas com a literatura na biblioteca escolar.

Todas as questões apontadas mostram que a pesquisa sobre os possíveis impactos de um programa de promoção da leitura, como o PNBE, não se encerra aqui, uma vez que possui muitas outras facetas que podem ser consideradas. Outrossim, ela abre caminhos para que novas investigações sejam realizadas.

## Bibliografia

ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

\_\_\_ (Org.). *Leituras no Brasil*. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_ (Org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_ . *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006. (Coleção Paradidáticos)

\_\_\_ . As variadas formas de ler. In: PAIVA, Aparecida *et al.* *No fim do século: a diversidade: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 121-134.

ABREU, Vera Lúcia Furst Gonçalves *et al.* Diagnóstico das bibliotecas escolares da rede estadual de ensino de Belo Horizonte-MG. *Anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação*. Fortaleza: Associação dos Bibliotecários do Ceará, 2002. CD-ROM.

\_\_\_ . Diagnóstico das bibliotecas escolares da rede estadual de ensino de Belo Horizonte – MG: a situação dos acervos. *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, UFSC, Florianópolis, n. 17, 1º sem. 2004, p. 19-33.

AGUIAR, V. T. Leitura literária e escola. In: MARTINS, Aracy Alves Evangelista (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 235-255.

ANDRADE, Ludmila; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental: instrumento de avaliação do PNBE/2005. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 79-91.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEREMBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BERNARDES, Alessandra Sexto. Do texto pelas mãos do escritor ao texto nas mãos do leitor: pensando a leitura e a escrita na biblioteca. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, abr. 2003, p. 77-88.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 71-79.

BRANCO, Carlos Eduardo Castello; GORINI, Paula Fontenelle. Panorama do setor editorial brasileiro. *BNDES Setorial*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 3-26, mar. 2000.

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 Beremblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Avaliação do TCU sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola/ Tribunal de Contas da União*. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2002. 16 p. (Sumários Executivos / TCU-SEPROG; 5)

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, ago. 2005, p. 63-72.

CALDIN, C. F. A função social da leitura da literatura infantil. *Encontros Bibli Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, v. 15, 2003, p. 47-98.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 9. ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 2006.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 3. ed. rev. amp. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, set. 1995, p. 17-52.

\_\_\_\_. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 127-144.

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

\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

\_\_\_\_. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_. *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMISSÃO BRASILEIRA DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS E ESCOLARES. *Modelo flexível para um sistema nacional de bibliotecas escolares*: Colômbia, Costa Rica, Peru, Venezuela. Brasília: FEBAB, Comissão Brasileira de Bibliotecas Públicas e Escolares, 1985.

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

COSTA, Cristiane Dias Martins da. *Literatura premiada entra na escola? A presença dos livros premiados pela FNLIJ na categoria criança, em bibliotecas escolares da rede municipal de Belo Horizonte*. 203fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

COLASANTI, Marina. *Fragatas para terras distantes*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

CORRÊA, Hércules; MARTINS, Aracy. O jogo dos saberes literários. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-15.

COSCARELLI, Carla Viana; BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, Revista da Ciência da Educação, Dossiê: Letramento, São Paulo, v. 23, n. 81, p. 91-113, 2002.

CUSTÓDIO, Cinara Dias. *Leitura, formação de leitores e Estado: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930-1994*. 212fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2000.

DIAS, Maria Célia Pessoa Ayres; SANTOS, Lília Virgínia Martins. Desenvolvimento do acervo das bibliotecas escolares da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Disponível em <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/309.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2007.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: \_\_\_\_\_. *Sobre literatura: ensaios*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2003. p. 9-21.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 124-131, 2002.

FURTADO, Cássia. A biblioteca escolar no contexto da sociedade da informação. *Anais 13º Congresso de Leitura do Brasil*, Campinas, Unicamp, 2001. Disponível em <[http://www.alb.com.br/anais13/arquivos/seminarios/furtado\\_cassia.htm](http://www.alb.com.br/anais13/arquivos/seminarios/furtado_cassia.htm)>. Acesso em: 20 maio 2009.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno CEDES*, v. 21, n. 55, nov. 2001, p. 30-41.

\_\_\_\_\_. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000, p. 159-170.

LAJOLO, Marisa. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. *Literatura: Leitores & Leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira - história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura. Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Org.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. v. 1. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A literatura e suas apropriações por leitores jovens*. 267fls. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2000.

MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARTINS, Aracy Alves. Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED: Intelectuais, conhecimento e espaço público. Caxambu, 2001. Disponível em <[www.anped.org.br/reunioes/24/T1008587950265.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1008587950265.doc)>. Acesso em: 21 abr. 2007.

MORAIS, Eliane Maria da Cunha. Impasses e possibilidades da atuação dos profissionais das bibliotecas da rede municipal de Belo Horizonte. 185fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PACHECO, Patrícia da Silva. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In: PAIVA, Aparecida (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. p. 207-217.

PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). *No fim do século a diversidade: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2003.

PAIVA, Aparecida (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005a.

PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005b.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação dos professores das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. v. 1. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005c. p. 111-126.

PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

PASSOS, Marta. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da "comunidade de leitores"*. 296fls. Tese



(Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2006.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004a.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004b.

PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. *In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 13-20.

PAULINO, Graça. Diversidade de narrativas. *In: PAIVA, Aparecida et al. No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37-48.

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

PERES, Ana Maria Clark. Desejando o livro: a essência da literatura infantil. *In: PAULINO, Graça (Org.). O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. p. 33-40.

PERROTTI, E. Bibliotecas: meios de acesso ao livro. *In: ROCHA, José Carlos (Org.). Políticas editoriais e hábitos de leitura*. São Paulo: Com-art, 1987. p. 29-36.

PIMENTA, Lina Vilany; AIRES, Maria Célia Pessoa; RIBEIRO, Tadeu Rodrigo. Programa de revitalização das bibliotecas das escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*. Seminário promovido pela Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. p. 68-83.

RANGEL, Egon de Oliveira; BAGNO, Marcos. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária. 229fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2006.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006.

SANTOS, Lília Virgínia Martins. Programa de bibliotecas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Disponível em <[http://cdij.pgr.mpf.gov.br/noticias/palestra\\_cbbd/P2\\_A2.pdf](http://cdij.pgr.mpf.gov.br/noticias/palestra_cbbd/P2_A2.pdf)>. Acesso em: 9 nov. 2007.

SILVA, Bruna Lidiane Marques da. *Programa Nacional Biblioteca da Escola - Edição 2006: a chegada dos acervos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a leitura de obras por jovens leitores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

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

SILVA, Mônica Cristina Ferreira. *Formação de indivíduos leitores entre a biblioteca escolar, a família e outros apelos socioculturais*. 154fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2006.

SILVA, Mônica do Amparo. Biblioteca escolar e educação. Disponível em <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/323.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Biblioteca escolar: uma reflexão sobre a literatura. Disponível em <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/324.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2007.

SILVA, Santuza Amorim da. *Práticas e possibilidades de leitura na escola*. Xxxfls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1997.

SILVA, Waldeck Carneiro da. *A miséria da biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

SOARES, Gabriela Pellegrino. *Semear horizontes: uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil, 1915-1954*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SOARES, Isabel Cristina Gomes. *Programas Nacionais de Leitura no Brasil: o Proler e o Pró-Leitura (1995-2000)*. 242fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2002.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, 1988. p. 18-29.

\_\_\_\_\_. Escolarização da leitura literária. *In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2003. p. 17-48.

\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_. Leitura e democracia cultural. *In*: PAIVA, Aparecida (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. p. 17-32.

\_\_\_\_. Ler, verbo intransitivo. Disponível em <<http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/valeoescrito/magda.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

SOUZA, Angela Leite. O leitor e as qualidades dos livros. *In*: PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. p. 15-21.

TAVARES, Jeanne Amália de Andrade. *Vamos fazer do Brasil um país de leitores?* Análise da implementação e funcionamento do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no município de Recife de 1998 a 2003. 167fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFP, Recife, 2004.

YUNES, Eliana. De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. *In*: ABREU, Márcia. *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 129-138.

\_\_\_\_. Políticas públicas de leitura. Maneira de fazê-las. *Pensar no livro*, n. 3, mar. 2005. Disponível em <[http://www.oei.es/fomentolectura/politicas\\_publicas\\_lectura\\_yunes\\_portugues.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/politicas_publicas_lectura_yunes_portugues.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2007.

ZILBERMAN, Regina. Bibliotecas: escolhas e acervos. *Revista FAEEBA*, Salvador, v. 13, n. 21, p. 191-195, 2004.

\_\_\_\_. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. *In*: PAIVA, Aparecida *et al* (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 245-266.

\_\_\_\_; LAJOLO, Marisa. *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

# **Anexos**

## Anexo 1

### Carta-convite para participação das escolas no processo de escolha dos acervos do PNBE/2005



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CARTA-CIRCULAR Nº 008/2005

Brasília, 19 de julho de 2005.

Caro(a) Diretor(a),

1. O Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), objetivando prover as escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental com acervos de literatura que atendam a todos os alunos de acordo com a idade e série, distribuirá por intermédio do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE/2005 às escolas públicas de 1ª a 4ª série cadastradas no Censo Escolar de 2004 acervos literários compostos por poesias, quadras parlendas e cantigas; contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, mitologia, lendas, fábulas, apólogos, contos de fadas e adivinhas; novelas, (clássicos, terror, aventura, suspense, amor, humor) e livros de imagens.
2. O PNBE passou por recente avaliação e reformulação, gerando uma nova estratégia de atendimento e, pela primeira vez, a escola poderá escolher o acervo de obras variadas que melhor atenda sua proposta pedagógica.
3. Serão disponibilizados via Internet 15 (quinze) acervos diferentes entre si, contendo cada um 20 (vinte) títulos, específicos para as séries iniciais do ensino fundamental, que obedecerão aos seguintes critérios de distribuição:
  - Um (01) acervo com 20 livros para as escolas com até 150 alunos
  - Dois (02) acervos com 20 livros para as escolas com 151 a 700 alunos
  - Cinco (05) acervos com 20 livros para as escolas com mais de 700 alunos
5. O acervo será direcionado à biblioteca da escola para uso coletivo. **A escolha será realizada exclusivamente pela Internet até o dia 09 de setembro de 2005.** Para tanto, deverá ser acessado o site [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br) - no ícone **ESCOLHA DO PNBE/2005**. Caso não haja Internet na sua escola, procure viabilizar sua escolha por meio de qualquer outro equipamento com acesso a Internet.
6. Sua escola está recebendo, neste momento, um login e uma senha de permissão. Esta senha é de uso exclusivo dessa direção para a escolha das coleções do PNBE/2005 e, principalmente, é o seu instrumento para ajudar a ampliar a cidadania.

#### ESCOLHA PNBE 2005

7. Caso o FNDE não receba, por qualquer motivo, a escolha de alguma escola que se enquadre nos critérios acima, ela não deixará de receber o acervo, pois o mesmo será encaminhado compulsoriamente.
8. Informações ou esclarecimentos complementares, consultar o site deste FNDE na Internet - [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br) - ou, ainda, a Central de Atendimento ao Cidadão - CAC (0800 - 616161 - ligação gratuita).

**FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO**

**Anexo 2**  
**Lista das 181 escolas contatadas da RME-BH**

No	ESCOLA MUNICIPAL	Regional	BAIRRO
1	Acadêmico Vivaldi Moreira	Norte	Jaqueline
2	Adauto Lúcio Cardoso	Venda Nova	Céu Azul
3	Agenor Alves de Cavalho	Nordeste	Nazaré
4	Agenor de Sena	Nordeste	Fernão Dias
5	Aires da Mata Machado	Barreiro	Vale do Jatobá
6	Alessandra Salum Cadar	Venda Nova	Jardim Europa
7	Américo Renê Giannetti	Nordeste	Concórdia
8	Ana Alves Teixeira	Barreiro	Urucuia (ou Cardoso )
9	Anísio Teixeira	Nordeste	União
10	Anne Frank	Pampulha	Confisco
11	Antônia Ferreira	Venda Nova	São João Batista
12	Antônio Aleixo	Barreiro	Barreiro
13	Antônio Gomes Horta	Venda Nova	Parque São Predro
14	Antônio Mourão Guimarães	Barreiro	Cardoso
15	Antônio Salles Barbosa	Barreiro	Tirol
16	Armando Ziller	Venda Nova	Mantiqueira
17	Arthur Guimarães	Noroeste	Nova Esperança
18	Arthur Versiani Velloso	Centro Sul	Santo Antônio
19	Augusta Medeiros	Noroeste	Coqueiros
20	Aurélio Buarque de Holanda	Barreiro	Regina
21	Aurélio Pires	Pampulha	Liberdade
22	Benjamim Jacob	Centro Sul	Sion
23	Caio Libano Soares	Centro Sul	Santo Antônio
24	Carlos Drumond de Andrade	Venda Nova	Letícia
25	Carlos Góis	Noroeste	Santo André
26	Carmelita Carvalho Garcia	Pampulha	Ouro Preto
27	CIAC-Lucas Monteiro Machado	Barreiro	Vila Pinho
28	Cônego Raimundo Trindade	Venda Nova	Piratininga
29	Cônego Sequeira	Barreiro	Independência
30	Cônsul Antônio Cadar	Norte	Providência
31	Cora Coralina	Venda Nova	Copacabana
32	Cornélio Vaz de Melo	Noroeste	Aparecida
33	da Vila Pinho	Barreiro	Vila Pinho
34	de Ensino Especial do Bairro Venda Nova	Venda Nova	Letícia
35	de Ensino Especial Frei Leopoldo	Oeste	Havaí
36	Deputado Milton Salles	Oeste	Jardim América
37	Deputado Renato Azeredo	Venda Nova	Maria Helena
38	Desembargador Loreto Ribeiro de Abreu	Norte	Ribeiro de Abreu
39	Dinorah Magalhães Fabri	Barreiro	Vila Cemig
40	Dom Jaime de Barros Câmara	Noroeste	Carlos Prates
41	Dom Orione	Pampulha	Ouro Preto
42	Dora Tomich Laender	Venda Nova	Minas Caixa
43	Dr. José Diogo de Almeida Magalhães	Noroeste	São Cristóvão
44	Dulce Maria Homem	Barreiro	Miramar
45	Edith Pimenta da Veiga	Barreiro	Vila Castanheira

46	Elisa Buzelin	Venda Nova	Piratininga
47	Elos	Nordeste	São Paulo
48	Eloy Heraldo Lima	Barreiro	Jatobá IV
49	Emidio Berutto	Leste	Santa Inês
50	Fernando Dias Costa	Leste	Taquaril
51	Florestan Fernandes	Norte	Solimões
52	Francisca Alves	Pampulha	Stª Terezinha
53	Francisca de Paula	Oeste	Cinquentenário
54	Francisco Azevedo	Nordeste	União
55	Francisco Bressane de Azevedo	Nordeste	São Paulo
56	Francisco Campos	Norte	Tupi
57	Francisco Magalhães Gomes	Norte	Vila Clóris
58	George Ricardo Salum	Leste	Taquaril
59	Geraldo Texeira da Costa	Venda Nova	Rio Branco
60	Governador Carlos Lacerda	Nordeste	Ipiranga
61	Governador Ozanam Coelho	Nordeste	Cap. Eduardo
62	Gracy Vianna Lage	Venda Nova	J. dos Comerciantes
63	Helena Antipoff	Barreiro	Tirol
64	Hélio Pellegrino	Norte	Guarani
65	Henfil	Pampulha	Liberdade
66	Henriqueta Lisboa	Nordeste	Fernão Dias
67	Herbert José de Souza	Norte	Novo Aarão Reis
68	Hilda Rabello Matta	Norte	Heliópolis
69	Honorina de Barros	Noroeste	São Cristóvão
70	Honorina Rabello	Nordeste	Goiânia
71	Hugo Pinheiro Soares	Nordeste	Fernão Dias
72	Hugo Werneck	Oeste	Vila São Jorge
73	Ignácio de Andrade Melo	Noroeste	São José
74	Imaco	Centro Sul	Centro
75	Israel Pinheiro	Leste	Alto Vera Cruz
76	Jardim Felicidade	Norte	Conjunto Felicidade
77	João do Patrocínio	Oeste	Nova Gameleira
78	João Pinheiro	Noroeste	Alto dos Pinheiros
79	Joaquim dos Santos	Venda Nova	Céu Azul
80	Jonas Barcellos Corrêa	Barreiro	Petrópolis
81	José de Calasanz	Nordeste	Ipê
82	José Madureira Horta	Pampulha	Santa Amélia
83	José Maria Alkmim	Venda Nova	Serra Verde
84	José Maria dos Mares Guia	Norte	Heliópolis
85	Josefina Souza Lima	Norte	1º de Maio
86	Júlia Paraíso	Noroeste	Alípio de Melo
87	Levindo Lopes	Leste	Alto Paraíso
88	Lídia Angélica	Pampulha	Itapoá
89	Luigi Toniolo	Noroeste	Coqueiros
90	Luiz Gatti	Barreiro	Conj. Ademar Maldonato
91	Luiz Gonzaga Júnior	Barreiro	Vale do Jatobá
92	Magalhães Drumond	Oeste	Alto Barroca
93	Marconi	Centro Sul	Santo Agostinho
94	Maria da Assunção de Marco	Nordeste	Goiânia

95	Maria da Glória Lommez	Noroeste	Santo André
96	Maria das Neves	Leste	São Lucas
97	Maria de Magalhães Pinto	Pampulha	Itatiaia
98	Maria de Rezende Costa	Noroeste	Frei Eustáquio
99	Maria Sales Ferreira (núcleo)	Oeste	Betânia
100	Maria Silveira	Norte	São Bernardo
101	Mário Mourão Filho	Venda Nova	Céu Azul
102	Marlene Pereira Rancante	Noroeste	Alípio de Melo
103	Mestre Ataíde	Oeste	Betânia
104	Mestre Paranhos	Centro Sul	Conj. St <sup>a</sup> . Maria
105	Milton Campos	Venda Nova	Mantiqueira
106	Minervina Augusta	Norte	Campo Alegre
107	Míriam Brandão	Venda Nova	Serra Verde
108	Monsenhor Arthur de Oliveira	Noroeste	Caiçara
109	Monsenhor João Rodrigues de Oliveira	Leste	São Geraldo
110	Monteiro Lobato	Nordeste	São Marcos
111	Moisés Kalil	Venda Nova	Mantiqueira
112	Murilo Rubião	Nordeste	J. Belmont
113	Nossa Senhora do Amparo	Noroeste	Parque Riachuelo
114	Oswaldo Cruz	Oeste	Jardim América
115	Oswaldo França Júnior	Nordeste	São Gabriel
116	Padre Edeimar Massote	Noroeste	Coqueiros
117	Padre Flávio Giammetta	Barreiro	Barreiro de Baixo
118	Padre Francisco Carvalho Moreira	Leste	São Geraldo
119	Padre Guilherme Peters	Leste	Novo São Lucas
120	Padre Henrique Brandão	Oeste	Vista Alegre
121	Padre Marzano Matias	Venda Nova	Rio Branco
122	Paulo Mendes Campos	Leste	Froresta
123	Pedro Aleixo	Barreiro	Flávio Marques Lisboa
124	Pedro Nava	Barreiro	Pilar
125	Pérsio Pereira Pinto	Nordeste	Borges
126	Prefeito Aminthas de Barros (núcleo)	Oeste	Havaí
127	Prefeito Oswaldo Pieruccetti	Noroeste	Jardim Filadélfia
128	Prefeito Sousa Lima	Nordeste	J. Vitória
129	Presidente Tancredo Neves	Venda Nova	Céu Azul
130	Prof. Edgar da Matta Machado	Nordeste	Dom Silvério
131	Prof. José Braz	Barreiro	Santa Margarida
132	Prof. Mario Werneck	Noroeste	Santa Maria
133	Prof. Milton Lage	Nordeste	J. Vitória
134	Prof. Moacyr Andrade	Venda Nova	Vila Santa Branca
135	Prof. Pedro Guerra	Venda Nova	Mantiqueira
136	Prof <sup>a</sup> Consuelita Cândida	Nordeste	J. Belmont
137	Prof <sup>a</sup> Helena Abdalla	Nordeste	J. Vitória
138	Prof <sup>a</sup> . Acidalia Lott	Nordeste	Paulo VI
139	Prof <sup>a</sup> . Alice Nacif	Pampulha	Itatiaia
140	Prof <sup>a</sup> . Efigênia Vidigal	Oeste	Palmeiras
141	Professor Amilcar Martins	Pampulha	Santa Amélia
142	Professor Christovam Colombo dos Santos	Oeste	Estoril
143	Professor Cláudio Brandão	Noroeste	Parque Riachuelo



144	Professor Daniel Alvarenga	Norte	Jaqueline
145	Professor Domiciano Vieira	Leste	Horto
146	Professor Edson Pisani	Centro Sul	Serra
147	Professor Hilton Rocha	Barreiro	Mangueiras
148	Professor João Camilo de OliveiraTorres	Noroeste	Califórnia
149	Professor Lourenço de Oliveira	Leste	Santa Tereza
150	Professor Mello Cançado	Barreiro	Lindéia
151	Professor Paulo Freire	Nordeste	Rib. de Abreu
152	Professor Tabajara Pedroso	Venda Nova	Candelária
153	Professora Alcida Torres	Leste	Taquaril
154	Professora Eleonora Pieruccetti	Nordeste	Cachoeirinha
155	Professora Isaura Santos	Barreiro	Miramar (ou Sta Cruz)
156	Professora Maria Mazarello	Nordeste	Nazaré
157	Professora Maria Modesta Cravo	Nordeste	Cidade Nova
158	Professora Marília Tanure Pereira	Leste	Esplanada
159	Professora Ondina Nobre	Venda Nova	Céu Azul
160	Renascença	Nordeste	Renascença
161	Rui da Costa Val	Norte	Conjunto Felicidade
162	Salgado Filho	Oeste	Havaí
163	Santa Terezinha	Pampulha	Santa Terezinha
164	Santo Antônio	Centro Sul	Santo Antônio
165	Santos Dumont	Leste	Santa Efigênia
166	São Rafael	Leste	Pompéia
167	Sebastiana Novais	Norte	Tupi
168	Sebastião Guilherme de Oliveira	Barreiro	Olaria
169	Secretário Humberto de Almeida	Norte	Ribeiro de Abreu
170	Senador Levindo Coelho	Centro Sul	Serra
171	Sobral Pinto	Nordeste	Conj. Paulo VI
172	Tancredo Phideas Guimarães	Venda Nova	Vila Satélite
173	Tenente Manoel Magalhães Penido	Oeste	Conjunto Betânia
174	Theomar de Castro Espindola	Leste	Novo São Lucas
175	Tristão da Cunha	Norte	Planalto
176	Ulysses Guimarães	Centro Sul	São Pedro
177	União Comunitária	Barreiro	Brasil Industrial
178	Vereador Antônio Menezes	Venda Nova	Letícia
179	Vicente Guimarães	Venda Nova	Letícia
180	Vinícius de Moraes	Barreiro	Tirol
181	Wladimir de Paula Gomes	Leste	Caetano Furquim

**Anexo 3**  
**Formulário utilizado na pesquisa**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:**  
**Conhecimento e Inclusão Social**  
**Faculdade de Educação da UFMG**  
**Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem**

**1 Dados da escola/ da biblioteca**

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

1.1 A escola atende:

( ) Educação Infantil      ( ) Ensino Fundamental 1° e 2° ciclos      ( ) EJA \_\_\_\_\_  
( ) Ensino Médio      ( ) Ensino Fundamental 3° ciclo

1.2 As quais turnos atende:

( ) Manhã      ( ) Tarde      ( ) Noite

1.3 A escola possui biblioteca:

( ) Sim      ( ) Não

1.4 Horário de funcionamento da biblioteca \_\_\_\_\_

Obs: As pesquisadoras devem, em momento posterior, fazer uma breve descrição do espaço da biblioteca (tamanho, equipamentos, acervo, sistema de catalogação, organização dos livros e, se possível, fotografar o espaço).

**2 - Dados pessoais dos entrevistados**

2.1 Nome \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_

2.2 Formação:

( ) Ensino Médio \_\_\_\_\_      ( ) Graduação \_\_\_\_\_  
( ) Especialização \_\_\_\_\_      ( ) Pós-graduação \_\_\_\_\_  
( ) Curso em andamento      ( ) Concluído

2.3 Cargo que ocupa na biblioteca:

Manhã ( )Bibliotecário(a) ( )Aux. de biblioteca      ( ) Professor(a) ( ) Estagiário(a)  
Tarde ( )Bibliotecário(a) ( )Aux. de biblioteca      ( ) Professor(a) ( ) Estagiário(a)  
Noite ( )Bibliotecário(a) ( )Aux. de biblioteca      ( ) Professor(a) ( ) Estagiário(a)

2.4 Forma de ingresso no cargo:

( ) Concurso público ( ) Laudo médico ( ) Outros \_\_\_\_\_

2.5 Há quanto tempo está na biblioteca? \_\_\_\_\_

2.6 Qual o bibliotecário responsável por essa biblioteca?

Nome \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

2.6.1 Qual a participação do bibliotecário junto aos responsáveis pela a biblioteca?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.6.2 A PBH oferece ou já ofereceu algum tipo de capacitação para os profissionais que atuam na biblioteca? Você participou de alguma dessas capacitações?

Sim                       Não                       Não soube informar

Citar \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.6.3 Você já participou de outras capacitações que não foram oferecidas pela PBH?

Sim                       Não

Citar \_\_\_\_\_

*Obs: As pesquisadoras devem priorizar o contato com os auxiliares de biblioteca, tendo em vista a pesquisa da mestranda Elaine.*

2.7 Sua escola possui projeto político pedagógico?

Sim    Não    Às vezes    Não soube informar

Em caso afirmativo, você participou de sua elaboração?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3 Dados de composição e uso do acervo

3.1 Conte-nos o que você sabe sobre a aquisição de livros para a biblioteca. Por exemplo: a escola possui recurso próprio para a compra? Quem se encarrega da tarefa e escolher e/ou comprar os livros que compõem o acervo da biblioteca? Que critérios de escolha são utilizados? Gostaria de acrescentar alguma informação sobre esse processo de constituição do acervo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<b>Sobre a FNLIJ ( Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil)</b>
---

3.2 Você conhece a FNLIJ e se tem conhecimento de sua premiação anual.

Sim                       Não                       Não soube informar

Em caso afirmativo, como tomou conhecimento?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.2.1 A lista da FNLIJ teve alguma influência na participação da escolha dos acervos?

Sim                       Não                       Não soube informar

Apresentar a lista dos livros premiados, na categoria criança, pela FNLIJ, (Anexo 1), solicitando identificação de quais deles a escola possui e a quantidade. Auxiliar, se for o caso, nessa coleta de dados.

3.2.2 Você saberia informar quais dos livros desta lista, existentes na escola, são mais lidos ou esquecidos pelas crianças?

---



---

3.2.3 Por que estes livros são mais lidos? Alguém indica ou são escolhas espontâneas?

---



---

3.2.4 Independente da lista apresentada, quais livros são mais escolhidos pelas crianças?

---



---



---

3.2.5 Existe algum trabalho realizado pelos professores e/ou profissionais que atuam na biblioteca com os livros premiados na categoria criança pela FNLIJ?

---



---



---

<b>Sobre o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca da Escola do MEC)</b>
--

3.3 Você conhece o Programa e tem informações gerais sobre sua presença na biblioteca em que atua.

( ) Sim            ( ) Não            ( ) Não soube informar  
Em            caso            afirmativo,            como            tomou            conhecimento?

---



---

3.3.1 Os livros das duas últimas edições do Programa (PNBE/2005 e PNBE/2006), chegaram à escola?

▪ 1º e 2º ciclos (PNBE/2005)    ( ) Sim            ( ) Não            ( ) Não soube informar  
OBS.: \_\_\_\_\_

▪ 2º e 3º ciclos (PNBE/2006)    ( ) Sim            ( ) Não            ( ) Não soube informar  
OBS.: \_\_\_\_\_

*Obs. Dependendo da resposta, as pesquisadoras deverão identificar, na escola, o profissional que possua essas informações e as que se seguem.*

3.3.2 Quais os acervos escolhidos? Quantos acervos a escola pôde escolher? Os acervos escolhidos chegaram efetivamente ou vieram outros? Onde os acervos foram colocados?

▪ 1º e 2º ciclos

---



---

▪ 2º e 3º ciclos

---

---

---

3.3.3 Qual ou quais profissionais da escola se responsabilizaram pelas escolhas? (Se possível perguntar ao profissional que se responsabilizou pela escolha dos acervos do PNBE/2005 e do PNBE/2006. Quais foram os critérios para a realização dessa escolha?).

---

---

3.4 Existe algum trabalho realizado pelos professores e/ou profissionais que atuam na biblioteca com os livros recebidos pelo PNBE?

---

---

3.5 Você saberia indicar nome ou nomes de professores que atuam de 5ª a 8ª séries (2º e 3º ciclos) e desenvolvem um trabalho mais intenso com a literatura?

#### **4 - Mediações de Leitura no espaço da biblioteca escolar**

4.1 Quais as principais atividades desenvolvidas com os alunos na biblioteca escolar? Quem as desenvolve?

---

---

*Obs.: As pesquisadoras devem ficar atentas para identificar atividades de mediação de leitura, tendo em vista a pesquisa realizada pela Elaine.*

4.2 Você poderia relatar alguma experiência significativa de leitura literária que tenha ocorrido na escola? (em especial, na biblioteca)

---

---

4.3 Você ou algum profissional da biblioteca já participou ou participa de projeto integrado com outros professores da escola? Poderia citar algum?

---

---

4.4 Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere importante?

---

---

---

---

---

---

---

---

5 Dados da pesquisadora

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Identifique se a escola possui algum dos livros abaixo e a quantidade de exemplares:

1	ABC doído ( )	18	Eu e minha luneta ( )	35	O pega-pega. Col.: Gato e Rato ( )
2	A bolsa amarela ( )	19	Felpe e Filva ( )	36	O que os olhos não vêem. ( )
3	Abrindo caminho ( )	20	Fiz voar o meu chapéu ( )	37	O problema de Clóvis. ( )
4	A cristaleira ( )	21	Indo não sei aonde buscar não sei o quê. ( )	38	O Rei de Quase Tudo. ( )
5	A mãe da mãe da minha mãe ( )	22	João por um fio. ( )	39	Os bichos que tive ( )
6	Angélica ( )	23	Ludi na revolta da vacina ( )	40	O segredo da chuva ( )
7	A princesinha medrosa ( )	24	Mania de explicação. ( )	41	Pedro ( )
8	Asa de papel ( )	25	Menina Nina. ( )	42	Pedro e a Lua ( )
9	As viagens de Raoni ( )	26	Meninos do mangue. ( )	43	Procura-se Lobo ( )
10	Até passarinho passa ( )	27	Menino do rio doce. ( )	44	Raul da ferrugem azul ( )
11	Cacoete ( )	28	Minhas memórias de Lobato ( )	45	Sete histórias para sacudir o esqueleto ( )
12	Chamuscou, não queimou. Coleção Assim é se lhe parece ( )	29	Murucututu a coruja grande da noite ( )	46	Sua alteza a Divinha ( )
13	Chica e João ( )	30	O curumim que virou gigante ( )	47	Uma ilha lá longe ( )
14	De carta em carta ( )	31	O dono da verdade. ( )	48	Uni duni e te. ( )
15	De mortel! ( )	32	O menino de olho d'água ( )	49	Uxa, ora fada, ora bruxa. ( )
16	Dez sacizinhos ( )	33	O menino e o cachorro. ( )		
17	É isso ali ( )	34	O menino marrom. ( )		

**Anexo 4**  
**Lista dos 300 títulos selecionados no PNBE/2005**

	OBRA	AUTOR	EDITORA
1	<i>Cavalcadas de Pirenópolis</i>	José Roger Soares de Mello	AGIR EDITORA LTDA.
2	<i>Bumba meu boi bumbá</i>	José Roger Soares de Mello	AGIR EDITORA LTDA.
3	<i>Vovó viaja e não sai de casa</i>	Sylvia Orthof Gostkorzewicz	AGIR EDITORA LTDA.
4	<i>Ah! Mar...</i>	Bartolomeu Campos de Queiroz	ALIS EDITORA LTDA.
5	<i>Contos Árabes</i>	Maria Luísa Soriano Martins	ALIS EDITORA LTDA.
6	<i>Poetando</i>	Flavia Ferreira Menegaz	ALIS EDITORA LTDA.
7	<i>Raul e o luar</i>	Bartolomeu Campos de Queiroz	ALIS EDITORA LTDA.
8	<i>A vassoura voadora e os brigadeiros de chocolate</i>	Rosana Fernandes Calixto Rios	AMPUB COMERCIAL LTDA
9	<i>Um quadro na parede e doce de abóbora no tacho</i>	Rosana Fernandes Calixto Rios	AMPUB COMERCIAL LTDA
10	<i>Meu avô Apolinário. Um mergulho no rio da (minha) memória</i>	Daniel Monteiro Costa	AMPUB COMERCIAL LTDA
11	<i>O caminho do caracol</i>	Helena Alexandrino	AMPUB COMERCIAL LTDA
12	<i>Plantando uma amizade</i>	Rubens Matruck	AMPUB COMERCIAL LTDA
13	<i>A casa sonolenta</i>	Andrey Wood	EDITORA ÁTICA S/A
14	<i>Cara ou coroa?</i>	Fernando Tavares Sabino	EDITORA ÁTICA S/A
15	<i>Contos de enganar a morte</i>	Ricardo José Duff Azevedo	EDITORA ÁTICA S/A
16	<i>Contos de Perrault</i>	Fernanda Lopes de Almeida	EDITORA ÁTICA S/A
17	<i>Murucututu – A coruja grande da noite</i>	Marcos Araújo Bagno	EDITORA ÁTICA S/A
18	<i>Pé de pilão</i>	Mario de Miranda Quintana	EDITORA ÁTICA S/A
19	<i>Poemas para brincar</i>	José Oaulo Oaes da Silva (herdeira: Dorothea Costa Paes da Silva)	EDITORA ÁTICA S/A
20	<i>Rick e a girafa</i>	Carlos Drummond de Andrade (herdeiros: Carlos Manuel Graña Drummond, Luis Maurício Graña Drummond e Pedro Augusto graña Drummond)	EDITORA ÁTICA S/A
21	<i>Tapete mágico: Quatro histórias de diferentes países</i>	Ana Maria Martins Machado	EDITORA ÁTICA S/A
22	<i>Trucks</i>	Eva Furnari	EDITORA ÁTICA S/A
23	<i>Vejam como eu sei escrever</i>	José Paulo Paes da Silva (herdeira: Dorothea Costa Paes da Silva)	EDITORA ÁTICA S/A
24	<i>A famosa invasão dos ursos na Sicília</i>	Dino Buzzati	BERLENDIS EDITORES LTDA
25	<i>Era uma vez três</i>	Ana Maria Martins Machado	BERLENDIS EDITORES LTDA
26	<i>A Ilíada</i>	Bruno Berlendis de Carvalho	BERLENDIS EDITORES LTDA
27	<i>Navio das cores</i>	Moacyr Jaime Scliar	BERLENDIS EDITORES LTDA
28	<i>O Arqueiro e o tempo</i>	Luis Fernando Veríssimo	BERLENDIS EDITORES LTDA
29	<i>A estranha máquina extraviada</i>	José J. Veiga	EDITORA BERTRAND BRASIL LTDA.
30	<i>A palavra mágica</i>	Carlos Drummond Andrade	EDITORA BERTRAND BRASIL LTDA.
31	<i>As palavras que ninguém diz</i>	Carlos Drummond Andrade	EDITORA BERTRAND BRASIL LTDA.
32	<i>História para o rei</i>	Carlos Drummond Andrade	EDITORA BERTRAND BRASIL LTDA.
33	<i>Estatutos de um novo mundo para as crianças</i>	Miguel Sanchez Neto	EDITORA BERTRAND BRASIL LTDA.

34	<i>Poeminhas pescados de uma fala de João</i>	Manoel Wenceslau Leite de Barros	EDITORA BERTRAND BRASIL LTDA.
35	<i>Pontos de Interrogação</i>	Tatiana Belinky Gouveia	BEST BOOK COM. DE LIVROS LTDA-ME
36	<i>Era uma vez duas avós</i>	Naumim Aizen	EDITORA BEST SELLER LTDA
37	<i>Era uma vez um reino de mentira</i>	Ricardo Benevides e Leonardo Antunes Cunha	EDITORA BEST SELLER LTDA
38	<i>História de dois amores</i>	Carlos Drummond de Andrade	EDITORA BEST SELLER LTDA
39	<i>Jonas e a sereia</i>	Zélia Gattai Amado	EDITORA BEST SELLER LTDA
40	<i>Malandragens de um urubu</i>	Sylvia Orthof Gostkowitz	EDITORA BEST SELLER LTDA
41	<i>Pererê na pororoca</i>	Sylvia Orthof Gostkowitz	EDITORA BEST SELLER LTDA
42	<i>Mistérios da Pindorama</i>	Marion Villas Boas e Ricardo Villas	EDITORA BIRUTA LTDA
43	<i>O cachecol</i>	Lia Zatz	EDITORA BIRUTA LTDA
44	<i>A guerra dos bichos</i>	Luiz Carlos Pereira de Albuquerque	BRINQUE-BOOK EDITORA LIVROS LTDA.
45	<i>A princesa que tudo sabia... menos uma coisa</i>	Rosane Limoli Paim Pamplona	BRINQUE-BOOK EDITORA LIVROS LTDA.
46	<i>A velhinha que dava nome às coisas</i>	Cynthia Rylant	BRINQUE-BOOK EDITORA LIVROS LTDA.
47	<i>Apertada e barulhenta</i>	Margot Zernach	BRINQUE-BOOK EDITORA LIVROS LTDA.
48	<i>Novas histórias antigas</i>	Rosane Limoli Paim Pamplona	BRINQUE-BOOK EDITORA LIVROS LTDA.
49	<i>O caso das bananas</i>	Milton Célio de Oliveira Filho	BRINQUE-BOOK EDITORA LIVROS LTDA.
50	<i>O catador de pensamentos</i>	Monika Feth e Antoni Boratynski	BRINQUE-BOOK EDITORA LIVROS LTDA.
51	<i>O homem do saco</i>	Rogério de Stacchini Trezza	BRINQUE-BOOK EDITORA LIVROS LTDA.
52	<i>O limpador de placas</i>	Monika Feth e Antoni Boratynski	BRINQUE-BOOK EDITORA LIVROS LTDA.
53	<i>Zoom</i>	Istvan Banyai	BRINQUE-BOOK EDITORA LIVROS LTDA.
54	<i>Histórias que ouvi e gosto de contar</i>	Daniel Monteiro Costa	CALLIS EDITORA LTDA.
55	<i>Ópera para crianças - O Barbeiro de Sevilha</i>	Ruth Rocha	CALLIS EDITORA LTDA.
56	<i>O sofá estampado</i>	Lygia Bojunga Nunes	EDITORA CASA LYGIA BOJUNGA LTDA.
57	<i>Corda Bamba</i>	Lygia Bojunga Nunes	EDITORA CASA LYGIA BOJUNGA LTDA.
58	<i>Angélica</i>	Lygia Bojunga Nunes	EDITORA CASA LYGIA BOJUNGA LTDA.
59	<i>Os colegas</i>	Lygia Bojunga Nunes	EDITORA CASA LYGIA BOJUNGA LTDA.
60	<i>Andira</i>	Raquel de Queiroz (Proprietária de direitos autorais e imagem: Maria Luiza de Queiroz Salek)	CÓDICE COMÉRCIO, DISTRIBUIÇÃO E CASA EDITORIAL LTDA.
61	<i>Cafute e Pena de Prata</i>	Raquel de Queiroz (Proprietária de direitos autorais e imagem: Maria Luiza de Queiroz Salek)	CÓDICE C.D. E CASA EDITORIAL LTDA.
62	<i>Quem cata seus males espanta</i>	Theodora Maria Mendes de Almeida	CÓDICE C.D.E CASA EDITORIAL LTDA.
63	<i>Quem canta seus males espanta 2</i>	Theodora Maria Mendes de Almeida	CÓDICE C.D.EDITORIAL LTDA.
64	<i>Sol ou chuva?</i>	Lilian Bastos Sypriano Santos e Cláudio Francisco Martins Teixeira	EDITORA COMPOR LTDA
65	<i>O guloso</i>	Lilian Bastos Sypriano Santos e Cláudio Francisco Martins Teixeira	EDITORA COMPOR LTDA
66	<i>O pescador, o anel e o rei</i>	Beatriz Martini Bedran	EDITORA COMPOR LTDA
67	<i>Gato de papel</i>	Regina Coeli Rennó Moreira	EDITORA COMPOR LTDA
68	<i>Escuta só... O que é? O que é?</i>	Maria Lenice Gomes da Silva	CORTEZ EDITORA E LIVRARIA LTDA.
69	<i>Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?</i>	Sandra Cristina Pedrosa Branco	CORTEZ EDITORA E LIVRARIA LTDA.
70	<i>Senhora Rezadeira</i>	Denise Rochael Rodrigues	CORTEZ EDITORA E LIVRARIA LTDA.



71	<i>Um pequeno caso de amor</i>	Zuleika de Almeida Prado	CORTEZ EDITORA E LIVRARIA LTDA.
72	<i>Amazonas no coração encantado da floresta</i>	Thiago de Melo	COSAC & NAIFY EDIÇÕES LTDA
73	<i>As tranças de Bintou</i>	Thiago de Melo	COSAC & NAIFY EDIÇÕES LTDA
74	<i>Bichos que existem e bichos que não existem</i>	Arthur Rosenblat Nestrovski	COSAC & NAIFY EDIÇÕES LTDA
75	<i>Declaração universal do moleque invocado</i>	Fernando Bonassi	COSAC & NAIFY EDIÇÕES LTDA
76	<i>Dia de folga</i>	M. Jacques Prévert	COSAC & NAIFY EDIÇÕES LTDA
77	<i>Eram cinco</i>	Ernst Jandl e Norman Junge	COSAC & NAIFY EDIÇÕES LTDA
78	<i>Ivan, filho de boi</i>	Mariana Luizovna Nogaeva Tenório	COSAC & NAIFY EDIÇÕES LTDA
79	<i>O caso do Saci</i>	Nelson Alves da Cruz	COSAC & NAIFY EDIÇÕES LTDA
80	<i>Os príncipes do destino</i>	José Reginaldo Prandi	COSAC & NAIFY EDIÇÕES LTDA
81	<i>Pedro e Lua</i>	Odilon Alfredo Pires de Almeida Moraes	COSAC & NAIFY EDIÇÕES LTDA
82	<i>Uma girafa e tanto</i>	Shel Silverstein	COSAC & NAIFY EDIÇÕES LTDA
83	<i>Cada O sapo com seu papo, cada princesa com sua sutileza</i>	Fátima Miguez Martins	DCL DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA.
84	<i>Como as histórias se espalham pelo mundo</i>	Rogério Andrade Barbosa	DCL DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA.
85	<i>Duula, a mulher canibal – um conto africano</i>	Rogério Andrade Barbosa	DCL DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA.
86	<i>Histórias de lavar a alma</i>	Graziela Bozano Hetzel	DCL DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA.
87	<i>Maria Peçonha</i>	André Luiz Neves da Fonseca	DCL DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA.
88	<i>O monstro monstruoso da caverna cavernosa</i>	Rosana Fernandes Calixto	DCL DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA.
89	<i>Quando o sabiá canta nossos males espanta</i>	Fátima Miguez Martins	DCL DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA.
90	<i>Robinson Crusoe</i>	Fernando Nuno Rodrigues – Adaptador da obra de Daniel Defoe	DCL DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA.
91	<i>Sebastiana e Severina</i>	André Luiz Neves da Fonseca	DCL DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA.
92	<i>Viagens de Gulliver</i>	Fernando Nuno Rodrigues – Adaptador da obra de Jonathan Swift	DCL DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA.
93	<i>A lenda do vale da lua</i>	João Pereira das Neves Filho	EDITORA DIMENSÃO LTDA.
94	<i>A primeira palavra</i>	Celso Gutfreind	EDITORA DIMENSÃO LTDA.
95	<i>Lua cheia amarela</i>	Roseana Murray	EDITORA DIMENSÃO LTDA.
96	<i>No fim do mundo muda o fim</i>	Cláudio Francisco Martins Teixeira	EDITORA DIMENSÃO LTDA.
97	<i>O amor cego do morcego</i>	Cláudio Francisco Martins Teixeira	EDITORA DIMENSÃO LTDA.
98	<i>O grande pecado de Lampião e sua terrível peleja para entrar no céu</i>	Joel Rufino dos Santos	EDITORA DIMENSÃO LTDA.
99	<i>O menor espetáculo da terra</i>	Rita de Cássia Espesohit Braga	EDITORA DIMENSÃO LTDA.
100	<i>O que o coração mandar</i>	Ayêska Oassé Luís Paulafreitas de Lacerda	EDITORA DIMENSÃO LTDA.
101	<i>A revolta das bruxinhas</i>	Ivana Versiani Galery	EDITORA DUBOLSINHO LTDA
102	<i>O rei dos pássaros</i>	Sebastião Geraldo Nunes	EDITORA DUBOLSINHO LTDA
103	<i>A fada de lá de Pasárgada e –Cabidelim, o doce monstrinho</i>	Sylvia Orthof Gostkorzeiwicz (herdeiros: Cláudia Orthof Pereira Liam, Geraldo Orthof Pereira Lima, Pedro Sávio Orthof Pereira Lima	EDIÇÕES SM LTDA
104	<i>Diário de um gato assassino</i>	Anne Fine	EDIÇÕES SM LTDA
105	<i>Lin e o outro lado do bambuzal</i>	Lúcia Kioko Hiratuka	EDIÇÕES SM LTDA
106	<i>O menino que caiu no buraco</i>	Ivan José de Azevedo Fontes	EDIÇÕES SM LTDA

107	<i>Bolofofos e Finifins</i>	Fernando Sabino (autor da adaptação da obra *Patapoufs et Filifers, de André Maurois)	EDIOURO PUBLICAÇÕES S/A
108	<i>Cantigamente</i>	Leonardo Antunes Cunha	EDIOURO PUBLICAÇÕES S/A
109	<i>Confusão na roça</i>	Sônia Junqueira	EDIOURO PUBLICAÇÕES S/A
110	<i>Fulustreca</i>	Luiz Raul Dodsworth Machado	EDIOURO PUBLICAÇÕES S/A
111	<i>Galinha com dentes</i>	Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes	EDIOURO PUBLICAÇÕES S/A
112	<i>Meu nome é Tartaruga</i>	Ricardo José Duff Azevedo	EDIOURO PUBLICAÇÕES S/A
113	<i>O rei da fome</i>	Marilda Castanha (titular Azul Artes Gráficas Marilda Castanha)	EDIOURO PUBLICAÇÕES S/A
114	<i>Peter Pan</i>	M. Barrie (tradução e adaptação: Paulo Mendes Campos)	EDIOURO PUBLICAÇÕES S/A
115	<i>Mandaliques</i>	Tatiana Belink	EDITORA 34 LTDA.
116	<i>O toque de ouro</i>	Nathaniel Hawthorne	EDITORA 34 LTDA.
117	<i>A pedra do meio dia ou Artur e Isadora</i>	Bráulio Tavares	EDITORA 34 LTDA.
118	<i>Histórias da Pré-História</i>	Alberto Moravia (herdeiros: Dacia Maraini e Carmen LLera)	EDITORA 34 LTDA.
119	<i>Terra e cinzas</i>	Atiq Rahimi	EDITORA ESTAÇÃO LIBERDADE LTDA
120	<i>A bela e a fera</i>	Rui Gonçalves de Oliveira	EDITORA FTD S/A
121	<i>A lenda do dia e da noite</i>	Rui Gonçalves de Oliveira	EDITORA FTD S/A
122	<i>Ah, Cambaxirra, se eu pudesse...</i>	Ana Maria Martins Machado	EDITORA FTD S/A
123	<i>O rei do mamulengo</i>	André Luís Neves da Fonseca	EDITORA FTD S/A
124	<i>Príncipes e princesas, sapos e lagartos</i>	Flávio de Souza	EDITORA FTD S/A
125	<i>500 anos</i>	Regina Coeli Morais Rennó	EDITORA FTD S/A
126	<i>A menina dos cabelos de capim</i>	Ricardo Guilherme Vieira dos Santos	FUNDAÇÃO DEMOCRITO ROCHA
127	<i>O Espelho dourado</i>	Helôisa Pires Lima	EDITORA FUNDAÇÃO PEIRÓPOLIS LTDA
128	<i>Galeio – Antologia poética para crianças e adultos</i>	Francisco Marques Rocha	EDITORA FUNDAÇÃO PEIRÓPOLIS LTDA
129	<i>Liberatura oral para a infância e a juventude – Contos, mitos e fábulas do Brasil</i>	Henriqueta Lisboa	EDITORA FUNDAÇÃO PEIRÓPOLIS LTDA
130	<i>Puratig - o remo sagrado</i>	Ozias Glória de Oliveira	EDITORA FUNDAÇÃO PEIRÓPOLIS LTDA
131	<i>O rouxinol e o imperador</i>	Taisa Azevedo Borges	EDITORA FUNDAÇÃO PEIRÓPOLIS LTDA
132	<i>As serpentes que roubaram a noite e outros mitos</i>	Daniel Monteiro Costa	EDITORA FUNDAÇÃO PEIRÓPOLIS LTDA
133	<i>A bruxinha e o Godofredo</i>	Eva Fumari	EDITORA GAIA LTDA.
134	<i>Nós</i>	Eva Fumari	EDITORA GAIA LTDA.
135	<i>Bicos quebrados</i>	Nathaniel Lachenmeyer	EDITORA GAIA LTDA.
136	<i>O marido da Mãe d'Água e a princesa e o Gigante</i>	Ana Maria Cascudo Barreto e Fernando Luís da Câmara Cascudo	EDITORA GAIA LTDA.
137	<i>Poesia visual</i>	Sérgio Caparelli e Ana Cláudia Gruszynski	EDITORA GAIA LTDA.
138	<i>Um pipi choveu aqui</i>	Sylvia Orthof Pereira Lima Gostkorzewecz	EDITORA GAIA LTDA.
139	<i>Dr. Excelentíssimo</i>	Cláudio Francisco Martins Teixeira	GERAÇÃO DE COMUNICAÇÃO INTEGRADA COMERCIAL LTDA.
140	<i>A Flor do lado de lá</i>	José Roger Soares de Mello	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
141	<i>A moeda de ouro que um pato engoliu</i>	Cora Coralina	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA

142	<i>A princesa de Bambulá</i>	Luís da Câmara Cascudo (Sucessores: Anna Maria Cascudo Barreto e Fernando Luís da Câmara Cascudo)	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
143	<i>Doze reis e a moça no labirinto do vento</i>	Marina Colassanti	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
144	<i>Gosto de África</i>	Joel Rufino dos Santos	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
145	<i>Indez</i>	Bartolomeu Campos Queirós	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
146	<i>O Povo Pataxó e suas histórias</i>	Vanusa Braz da Conceição, Antônio Aragão da Silva Sarah dos Santos Braz Valmores Conceição da Silva e Salvino dos Santos Braz	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
147	<i>Quem tem medo de quê?</i>	Ruth Rocha Serviços Editoriais S/C Ltda.	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
148	<i>Uma estranha aventura em Talalai</i>	Joel Rufino dos Santos	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
149	<i>Uma idéia toda azul</i>	Marina Colassanti	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
150	<i>O Tesouro da Nau Catarineta</i>	Maria Antonieta Dias de Moraes	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
151	<i>Histórias ou contos de outrora</i>	Renata Maria Parreira Cordeiro	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
152	<i>Contos e histórias</i>	Renata Maria Parreira Cordeiro	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
153	<i>Toupi Toca</i>	Ana Paula de Sílvio Cobucci Cirino	EDITORA GLOBO S/A
154	<i>Romance da onça dragona</i>	Bernardo Antonio de Mendonça Castelo Branco	GRAFIA PROJETOS DE COMUNICAÇÃO LTDA
155	<i>O sapo voador</i>	Ademir Barbosa Júnior	EDITORA HEDRA LTDA.
156	<i>Chapeuzinho amarelo</i>	Francisco Buarque de Hollanda	EDITORA JOSÉ OLYMPIO LTDA.
157	<i>Memórias de menina</i>	Rachel de Queiroz	EDITORA JOSÉ OLYMPIO LTDA.
158	<i>O menino do dedo verde</i>	Maurice Druon	EDITORA JOSÉ OLYMPIO LTDA.
159	<i>Maria-fumaça cheia de graça</i>	Roseana Murray	LAROUSSE DO BRASIL PARTICIPAÇÕES LTDA
160	<i>Quem faz os dias da semana?</i>	Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes	LAROUSSE DO BRASIL PARTICIPAÇÕES LTDA
161	<i>Rodas e bailes de sons encantados</i>	Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes	LAROUSSE DO BRASIL PARTICIPAÇÕES LTDA
162	<i>Vamos brincar com as palavras?</i>	Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes	LAROUSSE DO BRASIL PARTICIPAÇÕES LTDA
163	<i>Abaixo o bicho papão</i>	Walcir Rodrigues Carrasco	LAZULI EDITORA LTDA
164	<i>Apenas um curumim</i>	Werner Zotz	EDITORA LETRAS BRASILEIRAS LTDA
165	<i>Velho velhaco e seu neto bundão</i>	Lourenço Paulo da Silva Cazarré	LGE EDITORA LTDA.
166	<i>A poesia é uma pulga</i>	Sylvia Orthof Gostkorzewicz	LIVRARIA E PAPELARIA SARAIVA S/A
167	<i>Começar tudo de novo</i>	Fanny Abramovich	LIVRARIA E PAPELARIA SARAIVA S/A
168	<i>O dia-a-dia de Dadá</i>	Marcelo Moreira Xavier	LIVRARIA E PAPELARIA SARAIVA S/A
169	<i>Pão e circo</i>	Leonardo Antunes Cunha e André Ribeiro de Salles Coelho	LIVRARIA E PAPELARIA SARAIVA S/A
170	<i>Verdes versos</i>	Dionísio Jacob	LIVRARIA E PAPELARIA SARAIVA S/A
171	<i>Curupira</i>	José Roger Soares de Mello	MANATI PRODUÇÕES EDITORIAIS LTDA
172	<i>Marieta Julieta Raimunda da Selva Amazônica da Silva e Souza</i>	Mariana Massarani	MANATI PRODUÇÕES EDITORIAIS LTDA
173	<i>Nau Catarineta</i>	José Roger Soares de Mello	MANATI PRODUÇÕES EDITORIAIS LTDA
174	<i>O dono da verdade</i>	Beatriz Bozano Hetzel	MANATI PRODUÇÕES EDITORIAIS LTDA
175	<i>O menino e o tempo</i>	Beatriz Bozano Hetzel	MANATI PRODUÇÕES EDITORIAIS LTDA
176	<i>O porco</i>	Beatriz Bozano Hetzel	MANATI PRODUÇÕES EDITORIAIS LTDA
177	<i>Pedro, menino navegador</i>	Lúcia Maria da Cruz Fidalgo	MANATI PRODUÇÕES EDITORIAIS LTDA

178	<i>A floresta</i>	Claire A. Nivola	LIVRARIA MARTINS FONTES EDITORA LTDA
179	<i>Aguemon</i>	Carolina Fernandes da Cunha Cerqueira da Silva	LIVRARIA MARTINS FONTES EDITORA LTDA
180	<i>As três perguntas</i>	Joh J. Muth	LIVRARIA MARTINS FONTES EDITORA LTDA
181	<i>Histórias de sabedoria e encantamento</i>	Hugh Lupton e Niamh Sharkey	LIVRARIA MARTINS FONTES EDITORA LTDA
182	<i>O pote vazio</i>	Demi	LIVRARIA MARTINS FONTES EDITORA LTDA
183	<i>Os conquistadores</i>	David Mckee	LIVRARIA MARTINS FONTES EDITORA LTDA
184	<i>Uma noite de tempestade</i>	Yuchi Kimura	LIVRARIA MARTINS FONTES EDITORA LTDA
185	<i>Cacho de histórias</i>	Eliardo Neves França, Mary Jane Ferreira França	MARY E ELIARDO FRANÇA PRODUÇÕES LTDA
186	<i>O rei de quase tudo</i>	Eliardo Neves França	MARY E ELIARDO FRANÇA PRODUÇÕES LTDA
187	<i>Ouvindo Estrelas</i>	José Mauro Lourenço da Costa	MAZZA EDIÇÕES LTDA
188	<i>A festa no céu</i>	Angela Maria Cardoso Lago	EDITORA MELHORAMENTOS LTDA.
189	<i>Bichos da África</i>	Rogério Andrade Barbosa	EDITORA MELHORAMENTOS LTDA.
190	<i>Flicts</i>	Ziraldo Alves Pinto	EDITORA MELHORAMENTOS LTDA.
191	<i>O menino maluquinho</i>	Ziraldo Alves Pinto	EDITORA MELHORAMENTOS LTDA.
192	<i>O planeta lilás</i>	Ziraldo Alves Pinto	EDITORA MELHORAMENTOS LTDA.
193	<i>O menino e seu amigo</i>	Ziraldo Alves Pinto	EDITORA MELHORAMENTOS LTDA.
194	<i>O cavalo do mocinho</i>	Fernando Albagli	MENEGHITTIS GRAFICA E EDITORA LTDA
195	<i>Portinholas</i>	Ana Maria Martins Machado	EDITORA MERCURYO LTDA.
196	<i>O tamanho da felicidade – três histórias em dias de chuva</i>	Maria Angélica de Oliveira Bevilacqua	EDITORA MERCURYO LTDA.
197	<i>Adivinhe se puder</i>	Eva Fumari	EDITORA MODERNA LTDA
198	<i>Até passarinho passa</i>	Bartolomeu Campos de Queirós	EDITORA MODERNA LTDA
199	<i>Dois histórias muito engraçadas</i>	Joel Rufino dos Santos	EDITORA MODERNA LTDA
200	<i>Menino de Belém</i>	Bartolomeu Campos de Queirós	EDITORA MODERNA LTDA
201	<i>O amigo da bruxinha</i>	Eva Fumari	EDITORA MODERNA LTDA
202	<i>O grande rabanete</i>	Tatiana Belinky Gouveia	EDITORA MODERNA LTDA
203	<i>O último broto</i>	Rogério Nunes Borges	EDITORA MODERNA LTDA
204	<i>Uma palavra só</i>	Angela Lago	EDITORA MODERNA LTDA
205	<i>Menino retirante vai ao Circo Brodowski</i>	Eric Tirado Viegas	MUSA EDITORA LTDA
206	<i>Coleção olhar e ver - Crianças</i>	Fundação Pierre Verger (representada por Gilberto Sá)	COMPANHIA EDITORA NACIONAL
207	<i>Coleção olhar e ver - Influências</i>	Fundação Pierre Verger (representada por Gilberto Sá)	COMPANHIA EDITORA NACIONAL
208	<i>Formas</i>	Tourbillon S.A.S	COMPANHIA EDITORA NACIONAL
209	<i>Lendas e mitos do Brasil</i>	Theobaldo Miranda Santos (herdeira:Gilda Odete Santos de Oliveira)	COMPANHIA EDITORA NACIONAL
210	<i>A última flor amarela</i>	Luiz Carlos Coutinho	NEWTEC EDITORES LTDA
211	<i>Alice no país das maravilhas</i>	Lewis Carroll	NEWTEC EDITORES LTDA
212	<i>O mágico de Oz</i>	Frank Baum	NEWTEC EDITORES LTDA
213	<i>O princípio e o fim</i>	Luiz Carlos Coutinho	NEWTEC EDITORES LTDA
214	<i>Um elefante no nariz</i>	Sérgio Capparelli	NEWTEC EDITORES LTDA
215	<i>111 poemas para crianças</i>	Sérgio Capparelli	NEWTEC EDITORES LTDA
216	<i>A Jararaca, a Perereca e a Tiririca</i>	Ana Maria Martins Machado	EDITORA NOVA FRONTEIRA S/A

217	<i>A Árvore que Pensava</i>	Oswaldo França Júnior	EDITORA NOVA FRONTEIRA S/A
218	<i>Será Mesmo que é Bicho?</i>	Ângelo Barbosa Monteiro Machado	EDITORA NOVA FRONTEIRA S/A
219	<i>Alecrim</i>	Rosa Amanda Strausz	EDITORA OBJETIVA LTDA.
220	<i>Amanhecer esmeralda</i>	Reginaldo Ferreira da Silva	EDITORA OBJETIVA LTDA.
221	<i>Naná descobre o céu</i>	José Roberto Torero Fernandes Júnior e Marcus Aurelius Pimenta	EDITORA OBJETIVA LTDA.
222	<i>Nuno descobre o Brasil</i>	José Roberto Torero Fernandes Júnior e Marcus Aurelius Pimenta	EDITORA OBJETIVA LTDA.
223	<i>A pipa</i>	José Roger Soares de Mello	PIA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO
224	<i>Amendoim</i>	Eva Fumari	PIA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO
225	<i>Contos africanos para crianças brasileiras</i>	Rogério Andrade Barbosa	PIA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO
226	<i>Mestre Vitalino</i>	André Luis Neves da Fonseca	PIA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO
227	<i>Trem chegou, trem já vai</i>	José Carlos Barbosa de Aragão	PIA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO
228	<i>O livro das origens</i>	José Arrabal Fernandes Filho	PIA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO
229	<i>13 lendas brasileiras</i>	Mário Cláudio de Mendonça	PIA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO
230	<i>A cidade que perdeu o seu mar</i>	Elias José	PIA SOCIEDADE DE SÃO PAULO
231	<i>Modelo vivo, natureza morta</i>	Gonzalo Ivar Carcamo Luna	PIA SOCIEDADE DE SÃO PAULO
232	<i>Sai da lama, jacaré</i>	Maria da Graça Muniz Lima	PIA SOCIEDADE DE SÃO PAULO
233	<i>A árvore que dava sorvete</i>	Sérgio Capparelli	EDITORA PROJETO LTDA.
234	<i>Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões</i>	Ricardo José Duff Azevedo	EDITORA PROJETO LTDA.
235	<i>Planeta Caiqueria</i>	Hermes Bernardi Júnior	EDITORA PROJETO LTDA.
236	<i>Três contos de muito ouro</i>	Fernanda Lopes de Almeida	EDITORA PROJETO LTDA.
237	<i>Nicolau tinha uma idéia</i>	Ruth Rocha	QUINTETO EDITORIAL LTDA.
238	<i>A bicicleta e o tempo</i>	Antonella Flávia Catinari	EDITORA RCB LTDA.
239	<i>A redação</i>	Antônio Skármata	EDITORA RCB LTDA.
240	<i>Cartas lunares</i>	Rui Gonçalves de Oliveira	EDITORA RCB LTDA.
241	<i>Um senhor muito velho com umas asas enormes</i>	Gabriel Garcia Márquez	EDITORA RCB LTDA.
242	<i>Cena de rua</i>	Ângela Maria Cardoso Lago	RHJ LIVROS LTDA.
243	<i>Correspondência</i>	Bartolomeu Campos de Queirós e Ângela Maria Cardoso Lago	RHJ LIVROS LTDA.
244	<i>Rap rua</i>	Ângela Maria Cardoso Lago e Douglas Silva Lima	RHJ LIVROS LTDA.
245	<i>Sangue de barata</i>	Ângela Maria Cardoso Lago	RHJ LIVROS LTDA.
246	<i>Sua Alteza a Divinha</i>	Ângela Maria Cardoso Lago	RHJ LIVROS LTDA.
247	<i>A casa da onça e do bode</i>	Ângela Maria Cardoso Lago	EDITORA ROCCO LTDA.
248	<i>Como nasceram as estrelas</i>	Clarice Lispector	EDITORA ROCCO LTDA.
249	<i>A mulher que matou os peixes</i>	Clarice Lispector	EDITORA ROCCO LTDA.
250	<i>Quase de verdade</i>	Clarice Lispector	EDITORA ROCCO LTDA.
251	<i>Enquanto o sono não vem</i>	José Mauro Brant Ribeiro dos Santos	EDITORA ROCCO LTDA.
252	<i>O hambúrguer era de carneiro</i>	Daniela Fineberg Chindler e Mariana Medeiros Massarani	EDITORA ROCCO LTDA.
253	<i>Língua de trapos</i>	Adriana Lisboa Fábregas da Costa	EDITORA ROCCO LTDA.
254	<i>O menino e a princesa Pum</i>	Fernando de Amorim Lebeis	EDITORA ROCCO LTDA.

255	Nem uma coisa nem outra	Moacyr Jayme Soliar	EDITORA ROCCO LTDA.
256	Pode entrar, Dona Sorte	Olívia Maurício Dornelles, Maria Ignez Cavalcanti Corrêa, Anamaria Aziz Cretton, Anamaria Aziz Cretton e Maria Clara Cavalcanti de Albuquerque	EDITORA ROCCO LTDA.
257	A semente que veio da África	Heloisa Pires Lima, Georges Louis Valentin Dit Sokou Gneka e Mário Almeida Lemos	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA.
258	Entre a espada e a rosa	Marina Colasanti	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA.
259	Mania de explicação	Adriana Falcão	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA.
260	O casamento entre o céu e a terra – Contos dos povos indígenas do Brasil	Genésio Darci Boff	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA.
261	O diário de rua	Esmeralda do Carmo Ortiz	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA.
262	O macacão espantado	Leonardo Antunes Cunha	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA.
263	O touro encantado	José de Ribamar Ferreira	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA.
264	Um cachorro para Maya	Roseana Murray	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA.
265	A primavera da lagarta	Ruth Rocha	SARAIVA S/A LIVREIROS EDITORES
266	Amigos do peito	Cláudio Alvares Machado Thebas	SARAIVA S/A LIVREIROS EDITORES
267	Corujões	Márcia Maria Batista Fernandes	SARAIVA S/A LIVREIROS EDITORES
268	Fiz voar o meu chapéu	Ana Maria Martins Machado	SARAIVA S/A LIVREIROS EDITORES
269	João, pobre João – ou de como o Pastor João tomou-se guerreiro	Luis Alberto Dias Correa	SARAIVA S/A LIVREIROS EDITORES
270	O almoço	Mario Ricardo Reis do Vale	SARAIVA S/A LIVREIROS EDITORES
271	Ovo de avião	Rita de Cássia Espescht Braga	SARAIVA S/A LIVREIROS EDITORES
272	Pena quebrada (o indiozinho)	João Geraldo Pinto Ferreira	SARAIVA S/A LIVREIROS EDITORES
273	Tem de tudo nesta rua	Marcelo Moreira Xavier	SARAIVA S/A LIVREIROS EDITORES
274	A verdadeira história dos três porquinhos	Jon Scieszka e Lane Smith	EDITORA SCHWARCZ LTDA.
275	Cambalhota	Ricardo da Cunha Lima	EDITORA SCHWARCZ LTDA.
276	Divinas aventuras	Heloisa Prieto	EDITORA SCHWARCZ LTDA.
277	Ifá, o adivinho	José Reginaldo Prandi	EDITORA SCHWARCZ LTDA.
278	Liga-desliga	Camila Franco Moraes Abreu e Marcelo Pires da Silva	EDITORA SCHWARCZ LTDA.
279	Maria Minhoca - volta do camaleão alface	Maria Clara Jacob Machado (Herdeiras: Maria Celina Machado Hermeto, Ana Maria Machado de Moraes, Maria Ethel Machado de Lima Cavalcanti e Aracy Maria Jacob Machado Mourthé e Maria Clara Machado Mourthé)	EDITORA SCHWARCZ LTDA.
280	Meninos do mangue	José Roger Soares de Mello	EDITORA SCHWARCZ LTDA.
281	O urso com música na barriga	Érico Veríssimo (Herdeiros: Luiz Fernando Veríssimo e Clarissa Veríssimo Jaffe)	EDITORA SCHWARCZ LTDA.
282	Pedro Malasartes e Outras Histórias à Brasileira	Ana Maria Martins Machado	EDITORA SCHWARCZ LTDA.
283	Volta ao mundo em 52 histórias	Dorling Kindersley Limited - Proprietária	EDITORA SCHWARCZ LTDA.
284	Di-Verssos Urssos	Tatiana Belinky Gouveia	EDITORA SCIPIONE S/A
285	Onde está a Margarida?	Fátima Miguez Martins	EDITORA Y.H. LUCERNA LTDA.

286	<i>Memórias inventadas para crianças</i>	Manoel Wenceslau Leite de Barros	EDITORA PLANETA DO BRASIL LTDA.
287	<i>Profissonhos - Um guia poético</i>	Leonardo Antunes Cunha	EDITORA PLANETA DO BRASIL LTDA.
288	<i>Em volta do quarteirão</i>	Ana Flora Ferraz de Camargo Coelho	EDITORA PLANETA DO BRASIL LTDA.
289	<i>Quando os bichos fazem cenas</i>	José Carlos Barbosa de Aragão	EDITORA PLANETA DO BRASIL LTDA.
290	<i>Romilda e Margarida</i>	Eduardo Rômulo Bueno	EDITORA PLANETA DO BRASIL LTDA.

**Anexo 5**  
**Quantidade de livros selecionados por editora no PNBE/2005**

<b>Editoras / Grupos Editorias</b>	<b>Número de Títulos Selecionados</b>
Moderna / Salamandra / Objetiva	20
Record / Bertrand / José Olympio / Best-Seller	19
Global / Gaia	16
Saraiva / Formato / Lê	16
Ática / Scipione	12
CosacNaiyf	11
Ediouro / Agir	11
Brasiliense	10
Brinque-Book	10
Companhia das Letrinhas	10
DCL	10
Rocco	10
Dimensão	8
FTD / Quinteto	7
Manati	7
Martins Fontes	7
Paulinas	7
L&PM	6
Melhoramentos	6
Peirópolis	6
Berlendis	5
RHJ	5
Studio Nobel	5
Casa Lygia	4
Copanhia Editora	4
Cortez	4
Edições SM	4
Editora 34	4
Larousse do Brasil	4
Planeta do Brasil / Planeta das Crianças	5
Projeto	4
Siciliano / Caramelo	4
Alis	3
Nova Fronteira	3
Paulus	3
Biruta	2
Callis	2
Compor	2
Dubolsinho	2
Landy	2
Mary e Eliardo França	2
Mercuryo	2
Algazarra	1
Demócrito	1
Estação Liberdade	1
Geração	1
Globo	1
Graphia	1
Hedra	1
Lazuli	1
Letras Brasileiras	1
Letras e Letras	1
LGE	1
Mazza	1
Musa	1
Noovha América	1
Zeus	1
Zit	1
<b>Total</b>	<b>300</b>



**Anexo 6**  
**Valores recebidos pelas editoras contempladas no PNBE/2005**

EDITORIA	PNBE/2005	
	Acervos para 1ª a 4ª série	
	QUANTIDADE ADQUIRIDA	VALOR DO CONTRATO
AGIR EDITORA LTDA.	62.163	330.207,90
Alis	78.910	523.924,60
Ampub	105.324	599.798,70
BERLENDIS EDITORES LTDA.	105.502	1.106.325,90
BRINQUE-BOOK EDITORA DE LIVROS LTDA.	207.254	1.380.846,24
Callis - Callis Editora	44.459	306.708,17
CASA LYGIA BOJUNGA LTDA.	75.263	451.578,00
Código	82.772	980.612,40
COMPANHIA EDITORA NACIONAL	82.503	427.086,90
CORTEZ EDITORA E LIVRARIA LTDA.	80.103	411.127,29
COSAC & NAIFY EDIÇÕES LTDA.	224.964	2.113.162,32
DCL - DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA.	200.147	1.408.234,50
EDIÇÕES SM LTDA.	89.366	509.386,20
EDIURO PUBLICAÇÕES S/A	167.272	668.454,03
EDITORIA 34 LTDA	82.760	532.543,50
EDITORIA ÁTICA S/A.	223.469	1.311.474,99
EDITORIA BERTRAND BRASIL LTDA.	124.467	639.845,04
EDITORIA BEST SELLER LTDA.	125.832	1.023.434,65
EDITORIA BIRUTA LTDA.	38.243	285.127,32
EDITORIA COMPOR LTDA.	76.916	336.470,88
EDITORIA DIMENSÃO LTDA.	162.262	1.160.760,42
EDITORIA DUBOLSINHO LTDA	37.879	162.506,49
EDITORIA ESTAÇÃO LIBERDADE LTDA	19.172	109.280,40
EDITORIA FTD S/A	124.962	641.112,03
EDITORIA FUNDAÇÃO PEIRÓPOLIS LTDA.	121.815	1.044.839,10
EDITORIA GAIA LTDA.	120.826	773.125,41
EDITORIA GLOBO S/A	21.340	160.050,00
EDITORIA HEDRA LTDA	20.722	149.198,40
EDITORIA JOSÉ OLYMPIO LTDA.	60.010	408.870,00
EDITORIA LETRAS BRASILEIRAS LTDA.	23.989	201.507,60
EDITORIA MODERNA LTDA.	155.840	891.163,80
EDITORIA NOVA FRONTEIRA S/A.	59.826	300.309,60
EDITORIA OBJETIVA LTDA.	80.459	649.137,63
EDITORIA PLANETA DO BRASIL LTDA.	101.973	635.284,37
EDITORIA PROJETO LTDA.	79.091	501.588,00
EDITORIA RECORD LTDA.	77.919	769.513,86
EDITORIA ROCCO LTDA.	200.612	1.822.955,60
EDITORIA SCHWARCZ LTDA.	197.945	1.692.250,74
EDITORIA SCIPIONE S/A	18.518	132.774,06
EDITORIA YH LUCERNA LTDA.	19.071	137.311,20
FUNDAÇÃO DEMÓCRITO ROCHA	20.161	77.821,46
Geração	20.161	114.917,70
GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA.	203.365	1.237.865,34
Graphia	23.989	158.327,40
Landy	38.670	464.040,00
LAROUSSE DO BRASIL PARTICIPAÇÕES LTDA.	89.246	552.283,57

Lazuli	18.280	67.818,80
Letras e Letras	19.415	127.944,85
LGE	22.131	132.786,00
LIVRARIA E PAPELARIA SARAIVA S/A	109.014	610.840,23
LIVRARIA MARTINS FONTES EDITORIA LTDA.	140.391	1.502.993,55
MANATI PRODUÇÕES EDITORIAIS LTDA	141.112	1.195.013,62
Mary e Eliardo	39.858	187.572,36
Mazza	19.293	140.453,04
MELHORAMENTOS DE SÃO PAULO LIVRARIAS LTDA.	123.529	829.567,20
MENEGHITTIS GRÁFICA EDITORA LTDA.	19.172	44.862,48
Mercuryo	38.670	244.254,60
Musa	21.340	249.678,00
Newtec	120.623	653.586,30
Nova América	19.928	117.774,48
Paulos	58.417	390.736,80
PIA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO	146.166	778.802,98
Quinteto	22.131	116.851,68
RHJ LIVROS LTDA.	108.117	520.538,25
SALAMANDRA EDITORIAL LTDA.	178.509	1.345.013,08
SARAIVA S/A LIVREIROS EDITORES	175.358	1.016.151,00
<b>TOTAL</b>	<b>5.918.966</b>	<b>40.568.383,01</b>
<b>Quantidade de Editoras</b>		<b>66</b>