

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALINE CASAGRANDE ROSSO CARDOSO

**O PAPEL DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE
LEITORES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CRICIÚMA (SC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral.

**CRICIÚMA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C268p Cardoso, Aline Casagrande Rosso.

O papel da biblioteca escolar na formação de leitores na rede pública municipal de Criciúma (SC) / Aline Casagrande Rosso Cardoso ; orientador: Gladir da Silva Cabral. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2015.

216 p : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, SC, 2015.

1. Leitura – Educação escolar. 2. Leitores. 3. Biblioteca escolar. 4. Incentivo à leitura. I. Título.

CDD. 22^a ed. 372.4

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 14º/364

Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

ALINE CASAGRANDE ROSSO CARDOSO

“O PAPEL DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE LEITORES NA REDE PÚBLICA DE CRICIÚMA (SC)”

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 20 de fevereiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
(Orientador – UNESC)


Prof. Dra. Eliane Santana Dias Debus
(Membro - UFSC)


Prof. Dra. Angela Cristina Di
Palma Back
(Membro – UNESC)


Prof. Dr. André Cechinel
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC


Aline Casagrande Rosso Cardoso
Mestranda

A Furtunata Dalmolin Rosso (*in
memoriam*) dedico este trabalho,
com saudade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Criador de todas as coisas, que foi e sempre será a força do meu viver. Ele é Deus, Pai, Amigo e Confidente.

Ao meu marido e grande companheiro Iuri, por me encorajar nesse processo árduo e enriquecedor que é a pesquisa.

Ao querido professor, orientador e amigo Gladir, por me mostrar que sempre posso aprender mais.

À professora Angela Back, por ter contribuído à minha formação sobre os caminhos da leitura e das bibliotecas por meio do Observatório da Educação.

Aos amigos Aristides Cambuta, Ana Maria Barbosa, Fernanda Paim, Daniela Salazar, Silvia Fontana e Ione Santos, bem como aos colegas do OBEDUC, por sempre me fazerem lembrar a amizade como um sentimento puro e sincero.

Finalmente, à minha sogra e segunda mãe Arilda, pelo incentivo recebido e pela disponibilidade de sempre cuidar do Romeu, da Julieta e do meu lar, enquanto eu me ausentava devido à pesquisa.

“A leitura de um bom livro é um diálogo incessante: o livro fala e a alma responde.”

André Maurois

RESUMO

Esta pesquisa procura compreender como se dá a produção de leitura em três escolas públicas municipais de Criciúma, enfatizando o papel da biblioteca escolar nesse processo. Por meio de uma pesquisa de campo qualitativa, tentou-se entender de que forma a biblioteca escolar contribui (se contribui) na formação de leitores reflexivos e participativos socialmente. Utilizaram questionários com os alunos das três escolas envolvidas, entrevistas semi-estruturadas com os professores e bibliotecários – que atuaram voluntariamente neste trabalho – e um diário de campo como técnicas de coleta de dados. Somam-se a isso as teorias de Freire (2006; 2011a; 2011b; 2011c), Bakhtin (2009; 2011), Silva (1981; 1986; 1989; 1997; 2009) e Zilberman (1988; 2006; 2009), entre outros autores que auxiliam na compreensão dos temas *leitura e biblioteca escolar* e, da mesma forma, contribuem no trabalho com os dados referidos. A análise desses autores e dos dados apontam que nem sempre uma escola que possui biblioteca está apta a formar leitores, visto que a promoção de leitura deve ser uma tarefa conjunta de professores, alunos, bibliotecários, projetos bem fundamentados, juntamente com um espaço propício para tanto. As condições financeiras e os hábitos de leitura provenientes da família também são fatores significantes na criação, na manutenção e no desenvolvimento dessa prática emancipadora e primordial na sociedade.

Palavras-chave: Leitura. Biblioteca Escolar. Escola. Professor. Formação de Leitores.

ABSTRACT

This research aims at understanding how reading takes place in three public schools in Criciúma (SC), emphasizing the role of the school library in the process. Through a qualitative and descriptive research, we try to comprehend how the school library contributes (if it contributes) to the formation of reflexive and socially participative readers. We used questionnaires to the students from the three schools involved, semi-structured interviews to the teachers and librarians – who voluntarily participated in this work – and a field journal. The theoretical works of Freire (2006; 2011a; 2011b; 2011c), Bakhtin (2009; 2011), Silva (1981; 1986; 1989; 1997; 2009), and Zilberman (1988; 2006; 2009), among other authors, help to understand reading and its connection to the school library. The analysis has revealed that it is not always that a school with a library forms good readers. In addition, the promotion of reading should be a common task for teachers, students, librarians, together with an adequate space for this activity. Economic conditions and reading habits in the family are also significant factors in the creation, maintenance, and development of this emancipating and essential practice in society.

Keywords: Reading. School Library. School. Teacher. Reading Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro sobre o Brasil no PISA.....	25
Figura 2 – modelo de biblioteca (ambiente formal).....	81
Figura 3 – modelo de biblioteca (ambiente informal).....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Horários das bibliotecárias da escola C.....	120
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OBEDUC	Observatório da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PC	Proposta Curricular
PCMC	Proposta Curricular do Município de Criciúma
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLL	Plano Nacional do Livro e da Leitura
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SC	Santa Catarina
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
1.1 INQUIETAÇÕES QUE IMPULSIONARAM A PESQUISA	23
1.2 ESTUDOS ANTECEDENTES	26
1.3 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA	27
1.4 PROCESSOS METODOLÓGICOS.....	29
1.5 LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES E ESTRUTURA DO TRABALHO.....	32
2 O QUE SE ENTENDE POR LEITURA?	35
2.1 LEITURA: TRAJETO HISTÓRICO.....	37
2.2 LEITURA: UM PROCESSO DE INTERAÇÃO	42
2.3 LEITURA: UM PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO	46
2.4 LEITURA: UMA REVISÃO DE SUA IMPORTÂNCIA.....	49
2.5 LEITURA: SOBRE OS DOIS TIPOS MAIS COMUNS	51
2.6 LEITURA: UM PROCESSO A SER INCENTIVADO	54
3 A LEITURA NA ESCOLA	57
3.1 A LEITURA EM SALA DE AULA: O PROFESSOR, OS ESTUDANTES E AS PRÁTICAS LEITORAS	58
3.2 PROJETOS DE LEITURA DESENVOLVIDOS NA ESCOLA ..	62
4 A BIBLIOTECA ESCOLAR.....	65
4.1 UM POUCO DE HISTÓRIA.....	67
4.2 SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES	72
4.3 A BIBLIOTECA ATUAL ESTÁ MORRENDO?.....	74
4.4 PERSPECTIVAS PARA POSSÍVEIS MUDANÇAS.....	79
4.4.1 No espaço físico	79
4.4.2 No acervo.....	82
4.4.3 Com o bibliotecário.....	87
4.4.4 Sobre os projetos de leitura	90
4.5 POR UMA BIBLIOTECA BASEADA EM FREIRE E BAKHTIN	92
5 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?.....	97
5.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN).....	97
5.2 PLANO NACIONAL DO LIVRO E DA LEITURA (PNLL).....	100
5.3 MANUAL BÁSICO DA BIBLIOTECA ESCOLAR – MEC	101
5.4 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	103
5.5 PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA	105
6 ANÁLISE DOS DADOS.....	109
6.1 ANÁLISE DESCRITIVA DAS BIBLIOTECAS.....	109
6.1.1 Escola “A”	109
6.1.2 Escola “B”	112

6.1.3 Escola “C”	115
6.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES	121
6.2.1 Aspectos gerais da análise.....	122
6.2.2 Aspectos específicos da análise	123
6.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS AUXILIARES DE BIBLIOTECA.....	134
6.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS COM OS ALUNOS	141
6.4.1 Aspectos gerais da análise.....	142
6.4.2 Aspectos específicos da análise	145
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICES	171

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa é uma das maneiras mais eficazes de se perceber o mundo que nos rodeia. Por meio dela observa-se a realidade, registram-se dados, estudam-se casos, comparam-se informações e perspectivas, e desenvolvem-se possíveis conclusões, ainda que provisórias. Esta pesquisa não é diferente. Por meio dela, tenta-se monitorar com mais clareza alguns assuntos que permeiam a Educação e, com mais especificidade, os processos de leitura: o que acontece, de que forma acontece, se algo o dificulta, por que dificulta.

Saber *o que, para que, como, por que* pode nortear em muito o trabalho do pesquisador, o qual não se cansa de procurar meios, através da ciência e da pesquisa, de compreender melhor as relações sociais e a possibilidade de um mundo mais democrático e participativo. Esse é um exercício quase interminável, pois são inúmeras as problematizações que circundam o intelecto humano. Espera-se, portanto, que a presente pesquisa auxilie a dar conta de pelo menos algumas das problematizações que podem se fazer presentes no cotidiano do leitor, especialmente o que está interessado em estudar linguagem.

A linguagem é parte intrínseca do ser humano, essencial à sua comunicação. Para Bakhtin (2009), “[a] palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2009, p. 36) e, por isso, permite estabelecer vínculos em um determinado meio. Neste trabalho, a linguagem é analisada a partir do fenômeno da leitura, item também importante nas práticas sociais, visto que traz inúmeros benefícios ao praticante, como o aprimoramento da escrita e o aumento de vocabulário (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005), além de estimular a criticidade do indivíduo (FREIRE, 2006 e 2011b; SILVA, 1997; BRITTO, 2012; ZILBERMAN, 1988). O papel da biblioteca escolar como fomentadora da leitura é o foco principal deste estudo, que se propõe a, com base em Freire (2006, 2011a, 2011b e 2011c), Bakhtin (2009 e 2011) entre outros autores, entender se o espaço escolar e bibliotecário formam leitores críticos.

1.1 INQUIETAÇÕES QUE IMPULSIONARAM A PESQUISA

Acredita-se que toda pesquisa é motivada por alguma inquietação, ou seja, que todo estudo parte de algo que desacomoda o autor intimamente, que o deixa curioso ou pensativo sobre determinado assunto. Esta pesquisa começou com inquietações relacionadas à Língua Inglesa e de que forma os professores se encontravam motivados para

lecioná-la. Tendo em vista experiências pessoais da pesquisadora, que também trabalha com LE, pensou em trabalhar a questão do ensino tradicional nas aulas de Língua Inglesa. O embasamento para tal proposta de estudo era freireano, tendo em vista a concepção de educação bancária, discutida por Freire (2011a).

Entretanto, ao ingressar em um projeto de pesquisa da Universidade sobre leitura e formação de professores (OBEDUC/Capes), a pesquisadora sentiu-se instigada a estudar esse campo, sendo desde cedo tomada pela curiosidade quanto ao mundo da leitura. Mudou o foco da pesquisa em direção ao viés da propagação e mediação da leitura na escola, todavia o embasamento freireano permanece, devido à importância do autor e de sua teoria de emancipação por meio da leitura.

O contato e as discussões no Observatório da Educação fizeram com que esta pesquisadora estudasse os índices nacionais e mundiais de leitura, por meio do PISA.¹ Esse órgão avalia os estudantes mundialmente, e o Brasil não se encontra em uma posição muito favorável. A Figura 1 (página 25) elucida melhor essa questão.

Nota-se, por meio desse quadro, que o Brasil, entre outras informações, ocupa a 58ª posição em âmbito geral (Leitura, Ciências e Matemática), considerando que são avaliados 65 países de todo o mundo. Ou seja, o rendimento educacional brasileiro, no que concerne à leitura,² mesmo que dentre as três áreas seja ainda a mais favorável (atingiu 410 pontos), não está sendo suficiente para que os alunos tenham autonomia na compreensão leitora. Alguns países orientais conseguem maior sucesso escolar, e estão no topo da avaliação, ao contrário do Brasil e de outros países na América do Sul.³

¹ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa), de acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um órgão internacional que avalia estudantes de todo o mundo, por volta dos seus 15 anos de idade. Ocorre a cada três anos e possui como foco de análise as seguintes áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências. De acordo com os resultados do PISA 2012, o Brasil ocupa a 55ª colocação em competência leitora.

² As outras áreas expostas no quadro (Matemática e Ciências) também não são favoráveis, e inclusive estão em desvantagem se comparadas ao índice da Leitura. Entretanto, neste trabalho, tais assuntos não se encontram como foco da discussão e podem ser abordados em trabalhos futuros.

³ Cabe, neste caso, estudar futuramente este fenômeno. Ou seja, em um trabalho posterior, a pesquisadora pretende entender o porquê dos países orientais,

Figura 1 – Quadro sobre o Brasil no PISA.
RANKING PISA 2012

		MATEMÁTICA	LEITURA	CIÊNCIA
1º	 China - Xangai	613	570	580
2º	 Cingapura	573	542	551
3º	 Hong Kong - China	561	545	555
4º	 Taiwan	560	523	523
5º	 Coreia do Sul	554	536	538
6º	 Macau - China	538	509	521
7º	 Japão	536	538	547
8º	 Liechtenstein	535	516	525
9º	 Suíça	531	509	515
10º	 Holanda	523	511	522
58º	 Brasil	391	410	405

Fonte: OCDE

Fonte: site Terra

Outra motivação para que a pesquisa se consolidasse foi o fato de a pesquisadora ter sido, por duas vezes, auxiliar de biblioteca (a primeira vez em uma escola particular e outra em escola pública). Isso a fez

como China, Japão, Cingapura, Coreia, entre outros, manterem larga vantagem sobre os países sul-americanos, como o Brasil, a Argentina e o Peru.

imaginar um estudo em que a biblioteca escolar seria o objeto central de análise, na qual se pudessem problematizar as condições estruturais e de funcionamento de alguns desses espaços, considerados como formadores de leitores e fomentadores de leitura nas escolas.

Assim, por meio de teóricos que discutem o assunto *leitura e biblioteca escolar*, bem como por meio de dados recolhidos em campo, esta pesquisa aborda a questão dos processos leitores entre alunos, professores e bibliotecários (se existentes), para promover uma perspectiva mais aproximada dos fatos que ocorrem dentro dos muros da escola, procurando entender de que forma as instituições estudadas, junto às suas bibliotecas, colaboram na formação de um leitor consciente do mundo com o qual se relaciona diariamente.

1.2 ESTUDOS ANTECEDENTES

Em âmbito regional, podem-se citar alguns trabalhos afins, ligados à leitura, promoção da leitura e práticas/hábitos de leitura. Foram localizados artigos científicos que também remetem ao tema *biblioteca escolar*, e, neste trabalho, será dada ênfase às pesquisas realizadas na mesma Universidade a qual pertence a pesquisadora deste trabalho.

O primeiro estudo citado, uma pesquisa de campo de abordagem bakhtiniana, é a de Villa (2012), a qual analisa as práticas de leitura de uma escola estadual de Içara (SC). A autora teve por objetivo observar como se davam as práticas de leitura por meio dos documentos oficiais – Projeto Político-Pedagógico (PPP), Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – por meio também da análise dos livros didáticos (LDs), da observação do trabalho dos professores, do acesso à biblioteca escolar, dos projetos de leitura existentes na escola e das próprias práticas que ocorriam na escola e nas salas de aula.

As conclusões alcançadas por Villa (2012) remetem a uma realidade escolar em que as práticas de leitura nas instituições de ensino citadas por ela no trabalho são insuficientes, ou seja, os professores que participaram da pesquisa ainda não descobriram uma maneira eficaz de trabalhar a linguagem sem estar atrelados às práticas gramaticais, as quais tendem a deixar os alunos desmotivados. A pesquisadora constatou falhas também quanto à biblioteca da escola, a qual muitas vezes é utilizada como forma de castigo aos alunos e não está adequada quanto à organização.

Da mesma forma, Borttolin (2012) também discorreu sobre

leitura na escola, mas agregou à pesquisa dados referentes às famílias dos alunos e o grau de importância que os responsáveis pelos alunos dão à prática leitora. De acordo com a autora, o encorajamento por parte da família à leitura é importante, visto que, juntamente com a escola, ela é responsável e preocupa-se com a construção da personalidade do indivíduo. Ainda de acordo com Borttolin (2012), por menos contato efetivo que a família pode ter com a leitura, ela incentiva os estudantes a procurarem livros e adquirir conhecimento.

A autora também analisou duas bibliotecas escolares pertencentes a duas escolas de Forquilha (SC), das quais uma se apresenta em melhor estado físico do que a outra. Em mais detalhes, uma possui um responsável pelo lugar, o qual media as atividades com os alunos, sem contar que o espaço é apropriado, com iluminação adequada e fácil acesso ao acervo e empréstimo aos alunos. A outra biblioteca analisada por Borttolin (2012) não possui um responsável que auxilie nas atividades relacionadas à leitura e, por isso, o acesso a ela no referido espaço fica comprometido.

A proposta desta pesquisa aproxima-se, de certa maneira, dos estudos de Villa (2012) e Borttolin (2012) no que concerne à análise de práticas de leitura em escolas e em bibliotecas. O diferencial deste trabalho é que o foco está exatamente nesta última, ou seja, nas bibliotecas escolares. A análise ocorrerá em três espaços, com relação às especificidades físicas e funcionais. Os detalhes das observações registradas se dão em um capítulo específico para isso, a Análise dos Dados (Capítulo 6).

1.3 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Para se efetivar uma pesquisa científica, é necessário definir o tema, o problema e os objetivos a serem alcançados com o estudo. O tema deste trabalho refere-se ao *Papel das bibliotecas escolares na formação de um aluno leitor*. Como a leitura é um assunto amplamente debatido, mas dificilmente exaustivo, e tendo em vista a necessidade de adequação dos espaços em que a leitura ocorre nas escolas, o tema se faz pertinente e viável.

Quanto ao problema, ainda segundo Oliveira Netto (2006), entende-se que é o objeto de discussão, ou seja, uma questão não resolvida, a qual inquieta o pesquisador. Ele ainda aconselha sobre a diferenciação do problema científico dos demais. Assim, quando se fala em ciência, é necessária observação criteriosa e clareza no problema de pesquisa. Este estudo está ancorado, então, nos seguintes

questionamentos: *Qual é a situação real das bibliotecas da rede pública de ensino de Criciúma? O que alunos e professores pensam sobre esse espaço e de que forma o utilizam? Que papel ela cumpre na formação de leitores críticos nas escolas pesquisadas?*

Diante do problema proposto, há que se estabelecer um objetivo principal, que norteará todo o trabalho do pesquisador, além dos objetivos específicos, que farão com que também o pesquisador tenha clareza do andamento do seu trabalho. É importante que os objetivos estejam livres de dúvidas ou confusões de sentido, tanto para o pesquisador, quanto para o leitor do trabalho, para que o primeiro sequencie-o com êxito e o segundo compreenda os caminhos utilizados pelo autor (OLIVEIRA NETTO, 2006). O objetivo principal desta pesquisa, então, é: *Averiguar de que forma as bibliotecas escolares contribuem para a formação de leitores em três escolas da rede pública de Criciúma.*

São, ainda, objetivos específicos desta pesquisa: 1) observar, em três escolas da rede municipal de Criciúma, se há espaço destinado à biblioteca; 2) analisar se esse espaço é adequado para o desenvolvimento da leitura; 3) verificar o número e qual o estado de conservação dos volumes pertencentes às bibliotecas; 4) investigar se a biblioteca escolar das escolas pesquisadas possui projetos de leitura; 5) pesquisar o que professores, bibliotecários e alunos pensam acerca da leitura e da sua relevância; e 6) averiguar o que professores, bibliotecários e alunos pensam sobre a biblioteca escolar e se a utilizam nas suas práticas docentes e discentes.

Para que esses objetivos sejam alcançados, adotam-se quatro categorias de análise: as entrevistas com os professores e bibliotecários, as respostas dadas pelos alunos por meio dos questionários, os projetos de leitura em andamento nas escolas e, principalmente, a biblioteca escolar. As perguntas dispostas nas entrevistas com os professores envolvem assuntos como: prática de leitura, realização de projetos e assiduidade na biblioteca escolar. As perguntas que constam nas entrevistas com os bibliotecários abordam temas como: prática de leitura, especificidades do trabalho realizado na biblioteca e envolvimento dos e com os alunos no espaço. Os projetos de leitura realizados pelas escolas (se possuem) podem ajudar a compreender aspectos pertinentes da prática de leitura do corpo educacional, inclusive relacionados à biblioteca escolar. E, por fim, a própria biblioteca, que servirá de subsídio principal para observar se o ato de ler é algo que vigora nas três escolas, bem como se esta está em condições de promover leitura no espaço escolar.

Em se tratando da justificativa do trabalho, menciona-se que, tendo em vista o quadro de avaliações às quais o Brasil se submete com frequência, bem como os resultados pouco favoráveis que elas apresentam, faz-se necessário, cada vez mais, estudar as práticas de leitura nas escolas, de modo a tentar compreender as dificuldades encontradas por professores e bibliotecários na promoção da leitura. Antunes (2003, p. 70) assinala que “a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita”. Portanto, é importante compreender se esse ato está se concretizando efetivamente em algumas escolas públicas, principalmente por meio das bibliotecas escolares, locais que supostamente abrigam o conhecimento posto nos livros.

1.4 PROCESSOS METODOLÓGICOS

No campo da metodologia, esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, com abordagem freireana e bakhtiniana. Isso porque se usam, para sustentação das argumentações, principalmente pressupostos teóricos vinculados a Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: um estudioso da Educação e outro mais especificamente da área da linguagem, que concordam em determinados pontos, como a ideia de que as relações interacionistas, o diálogo e a importância da palavra são partes constituintes do desenvolvimento humano. Sobre o cunho qualitativo, Minayo (2012) aponta que a pesquisa dessa natureza “trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21). Em outras palavras, trabalha-se com a realidade social, com questionamentos e reflexões, e não com elementos a serem quantificados.

O presente trabalho teve como objetivo analisar o papel da biblioteca escolar na formação de leitores na rede pública de Criciúma, por meio de uma pesquisa de campo. Marconi e Lakatos (2010, p. 169) assinalam que:

a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Para tanto, foram selecionadas três escolas municipais de Criciúma, neste trabalho nomeadas como A, B e C,⁴ localizadas em pontos distantes umas das outras. Acrescenta-se, ainda, que elas não estão situadas em áreas centrais da cidade, mas em três bairros periféricos. Dessa maneira, objetiva-se perceber de que modo se produz leitura em escolas afastadas do que se considera popularmente como *zona de prestígio social*. Além disso, escolheram-se as três instituições pelas razões relacionadas a seguir: a) familiaridade com duas das três escolas; b) conhecimento da disparidade nos ambientes de leitura das três instituições;⁵ c) curiosidade em se estudar como se dá a leitura em uma escola com e sem biblioteca, e com e sem bibliotecário.

O período de coleta de dados compreendeu os meses de maio (última semana), junho, julho (parcialmente, devido às férias escolares e jogos), agosto e setembro de 2014. Durante esse período, foi permitida a observação e a coleta de dados, por meio de autorizações formalmente estabelecidas (Anexos A, B e C).

Analisou-se, portanto, a estrutura física de cada escola, primeiramente, com vistas a perceber se todas elas possuíam biblioteca. Foi utilizado um diário de campo, de modo a registrar todas as observações desses espaços, bem como os acontecimentos no recinto e alguns comentários de professores.

Neste sentido, utilizou-se de tal ferramenta (um caderno) para anotar informações consideradas relevantes ao trabalho, que surgiram em situações reais de observação e em conversas informais com os membros escolares. Na maioria das vezes, a observação se dava na biblioteca, o foco principal da pesquisa, e toda movimentação considerada útil era registrada. Na escola desprovida desse espaço, a observação e as anotações se davam na sala dos professores, local onde havia uma quantia pequena de livros e onde também os professores debatiam sobre assuntos diversos.

Além do diário de campo, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas (Anexos D e E) como ferramenta de coleta de dados. As

⁴ O nome verdadeiro das escolas, bem como o dos professores e bibliotecários, é mantido em sigilo, a fim de manter a ética na pesquisa.

⁵ Adiante neste trabalho, bem como no capítulo **Análise dos Dados** (Capítulo 6), haverá uma explicação maior sobre as escolas, mas adianta-se que uma delas possui biblioteca e professoras readaptadas atuando como bibliotecárias, uma possui somente biblioteca e outra nem biblioteca e, obviamente, nem bibliotecário.

entrevistas foram aplicadas exclusivamente aos professores e aos bibliotecários das três escolas envolvidas na pesquisa. Utilizou-se dessa técnica pela oportunidade de interação com os profissionais selecionados, bem como para entender de maneira mais efetiva como se dão os seus trabalhos com a leitura. Para Gil (1991), a entrevista semi-estruturada é guiada pelo pesquisador, que pode adicionar pontos de seu interesse às perguntas realizadas. Ou seja, o entrevistador não precisa ficar preso à estrutura da atividade, podendo adicionar informações que outrora não contavam na entrevista.

É importante esclarecer que foram nove professores entrevistados nesta pesquisa; três de cada escola, respectivamente. Na escola A, foram entrevistados um professor de Língua Portuguesa, um de História e um de Geografia. Na escola B, foram entrevistados um professor de Língua Portuguesa, um de Matemática e um de Ensino Religioso. E na escola C, foram entrevistados dois professores de Língua Portuguesa e um professor de Artes.

Nota-se que, em todas as escolas, há entrevistas com professores de Língua Portuguesa, e isso ocorre por se entender que, nessa disciplina, há trabalhos mais específicos com literatura e produção textual. Entretanto, outras áreas do conhecimento foram envolvidas, e isso se deve ao fato de que esta pesquisa parte da perspectiva de que a leitura é um compromisso de todas as áreas, e não só das disciplinas que envolvem línguas (COSTA, 2009). Assim, os professores puderam esclarecer se trabalham ou não com leitura na sua área de formação e de que forma se dá esse trabalho em sala de aula. E mais: se a biblioteca escolar faz parte de sua rotina como educadores e se ela se envolve no desenvolvimento das aulas ministradas.

A mesma técnica de coleta foi utilizada para recolher o depoimento dos auxiliares de biblioteca. É fundamental deixar claro que, entre as três escolas analisadas, apenas uma delas possui auxiliar, que, na verdade, são duas pessoas neste cargo⁶. É a escola C, e a entrevista com as duas “bibliotecárias” será mais bem trabalhada adiante. A escola A não possui biblioteca e, conseqüentemente, não possui alguém que a administre. A escola B, por sua vez, possui

⁶ Na rede municipal de Criciúma, não há processo seletivo para bibliotecários ou auxiliares de biblioteca. Como será possível observar na Análise dos Dados, as duas auxiliares da escola C são professoras readaptadas e estão na biblioteca por necessidade, e não foram designadas especificamente para o cargo. Este mesmo fenômeno ocorre em algumas escolas estaduais da cidade.

biblioteca, mas não há alguém que faça mediação entre os membros da escola e os livros dispostos nas prateleiras.

Por fim, utilizaram-se questionários (Anexo F) com os alunos das três escolas, a fim de compreender, por meio das suas sinalizações, de que forma eles entendem e trabalham com a leitura e com a biblioteca escolar, a fim de promovê-la formando leitores. Salienta-se aqui que se trabalhou com uma série específica, pois o trabalho com as demais séries demandaria um tempo inexecutável para o projeto. Escolheram-se, portanto, as turmas de nonos anos das três escolas supracitadas.

A opção pelos nonos anos deu-se tendo em vista que, nessa fase (por volta dos 14 anos), os alunos são mais capazes de dialogar com temas específicos, inclusive com respeito à leitura. Estão na fase final do ensino fundamental, e é importante que tenham um posicionamento no que concerne ao seu desempenho como leitores.

Foram aplicados 131 questionários, tendo em vista que cada escola possui duas turmas de nonos anos. Sobre essa técnica de coleta de dados, Gil (1991) assinala que é uma forma ágil e econômica de se adquirir informações; da mesma forma, os questionários devem ser cuidadosamente elaborados para que se atinjam os objetivos propostos. Por essa razão, o questionário pareceu um mecanismo eficiente para coletar os dados de todos os alunos convidados a contribuir com a pesquisa.

1.5 LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES E ESTRUTURA DO TRABALHO

Por meio da observação prévia do campo trabalhado, tentou-se pressupor os caminhos que a pesquisa poderia percorrer. Levando em consideração a estrutura física das três escolas pesquisadas, conjecturou-se que:

- Entre as três escolas, A, B e C, a escola C seria a que provavelmente mais ofereceria produção de leitura, visto que tem uma biblioteca e conta com duas bibliotecárias;
- A escola B ofereceria um serviço insuficiente em termos de leitura, pois a biblioteca não possui um responsável que faça a mediação entre os sujeitos e os livros;
- O fato da escola A não possuir uma biblioteca e um bibliotecário compromete o desenvolvimento dos hábitos de leitura dos alunos, uma vez que não há subsídios concretos para a promoção da leitura na escola, com exceção do exercício do professor em sala de aula.

Com os dados devidamente analisados, em harmonia com as teorias trabalhadas, foi possível verificar se tais conjecturas se confirmaram ou não, ou seja, se o fator *biblioteca* é preponderante na formação de leitores em cada escola.

Assim, o presente trabalho está estruturado da seguinte maneira: logo após o capítulo de Introdução, o capítulo 2, intitulado “O que se entende por leitura?”, apresenta conceituações e discussões de autores que discorrem sobre o tema. Silva (1997), Lajolo (1996) e Chartier (2009) estão entre os autores citados. No capítulo 3: “A leitura na escola”, encontram-se discussões acerca das práticas leitoras envolvendo aluno e professor. Fazem-se presentes ali Antunes (2003), Bamberger (1986), Foucambert (2008), entre outros. O capítulo 4: “A biblioteca escolar”, busca esclarecer questões pertinentes ao espaço de leitura e pesquisa da escola. Por meio de autores como Carneiro da Silva (1999), Silva (1986), Garcia (1989) e Macedo (2005), algumas teorias serão discutidas para um melhor esclarecimento do assunto. O capítulo 5: “O que dizem os documentos oficiais?” apresenta e analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais, O Manual Básico da Biblioteca Escolar, a Proposta Curricular de Santa Catarina, o Plano Nacional do Livro e da Leitura e a Proposta Curricular de Criciúma, ressaltando-se o que estes mencionam sobre leitura e biblioteca escolar. O capítulo 6: “Análise dos dados” apresenta a análise das informações colhidas no campo de pesquisa, ou seja, nas bibliotecas e nas falas dos professores e alunos que participaram do estudo. Por fim, o capítulo 7 traz as Considerações Finais e as possíveis sugestões para futuras pesquisas.

2 O QUE SE ENTENDE POR LEITURA?

A palavra *leitura* abrange vários significados, ou seja, ela pode variar de acordo com a perspectiva em que é utilizada. Por seu valor polissêmico, é necessário que se exponham as diferentes nuances da palavra a fim de compreendê-la em sua profundidade e riqueza. Cada dicionário traz explicações diferentes. Por exemplo, pesquisadores da leitura como processo cognitivo têm noções diferentes desse fenômeno, comparados aos pesquisadores da leitura como ato social. Neste trabalho, as noções de leitura terão abordagem social, e essa será a perspectiva com que serão trabalhados os conceitos teóricos a partir de diversos autores.

Ler, em certa medida, é um ato de transformação e conhecimento. Transforma-se o indivíduo, e essa mudança ocasionada pela leitura é refletida na sociedade. Lê-se em comunidade, sempre tendo como parâmetro o contexto cultural e social que cerca a produção e a recepção de textos. Por meio da leitura, seja de um jornal, de uma revista, de um artigo científico ou de uma tese de doutorado, consegue-se acessar e rever os significados do código escrito. Em poucas palavras, leitura é construção de significados (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012; SILVA, 1986; SOARES, 2004; SOUZA, 2012; FOUCAMBERT, 2008; CHARTIER, 2009).

De acordo com Britto (2012), a palavra *leitura* vem do sentido de *escolha e eleição*. Trata-se da ideia de que o leitor, quando lê, elabora significados, escolhe qual é o sentido que quer dar às palavras durante o ato, consolidando um fazer individual de captação de ideias advindas do texto, internalizando-as e refletindo-as posteriormente. Mais do que isso, a leitura é espaço de negociação de significados, de posicionamento político, de interatividade e *responsabilidade*, para utilizar uma expressão bakhtiniana.

Entretanto, a leitura não se restringe apenas ao texto escrito. Em outras palavras, não se lê somente o código, mas tudo o que está ao redor do leitor. Quando se quer saber se vai chover ou não, lê-se o aspecto das nuvens; quando uma pessoa chora, lê-se o seu semblante e constata-se que ela está triste ou emocionada por conta de toda uma situação que a envolve; quando se aprecia uma obra de arte, lê-se o que o pintor exteriorizou por meio dela e o que se esconde nos detalhes do quadro. Freire (2006) menciona que há a leitura do mundo, a qual precede a leitura da palavra. Leffa (1996, p. 10), neste sentido, confirma que “não se lê apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca”.

Esta pesquisa, entretanto, está focada na leitura do código escrito, o que implica necessariamente o exercício da leitura de mundo e a percepção do contexto histórico, social e, portanto, político. Neste sentido, Silva (1981, p. 45) assevera que a leitura consiste em:

compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem [...]. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

A partir dessa afirmação, pode-se entender a leitura como um processo não só de decifração do código (BRITTO, 2012), mas também de reconhecimento pessoal, de interação coletiva, de compreensão do mundo, de possibilidade, mudança e tomada de atitudes por parte do leitor, em parceria com outros leitores.

Para Versiani, Yunes e Carvalho (2012), a leitura também é mais do que simples decodificação. As autoras afirmam que “a leitura é um processo subjetivo: compreendemos o código e sabemos contextualizá-lo para dar a ele uma significação, transformando-o em experiência – estamos no âmbito da interpretação, da apropriação do saber” (p. 23). Tendo isto em vista, salienta-se que o leitor, quando se apropria do saber advindo da leitura, é munido de recursos cognitivos que permitem a ele apropriar-se do fenômeno da linguagem, inscrever-se no processo histórico, negociar sentidos e viver em sociedade.

Lajolo (1996) acredita que a leitura é prática essencial à sociedade, e que não deve estar segregada somente à elite. Se ler é apreender conhecimentos para posteriormente usá-los na construção de um melhor conjunto social, então é direito de todos, e não só o privilégio de alguns. Silva (1997) completa o argumento, sublinhando que a prática leitora contribui significativamente para a conscientização da sociedade. Em outras palavras, os autores defendem que a leitura concede um poder capaz de promover uma convivência mais justa, por meio do conhecimento que é compartilhado com todos.

Quando se fala em sociedade justa, ascende-se à noção de cidadãos conscientes do seu papel enquanto membros da coletividade. Por isso, Britto (2012, p. 35) enfatiza que “a capacidade de ler e a prática da leitura têm implicações importantes na participação social dos indivíduos, contribuindo decisivamente para sua maior produtividade, intervenção política e social, organização da vida prática”. Assim, uma

melhora nas práticas de leitura pode aprimorar a maneira de ser, de agir, de pensar e de viver das pessoas. E muito mais do que isso, segundo a perspectiva da teoria da recepção,⁷ a recepção dos textos e suas diversas leituras são experiências coletivas, ainda que sem negar o aspecto pessoal e individual, são experiências de criação e troca entre comunidades de leitores.

Da mesma forma, Soares (2004) comunga da ideia de que leitura é um ato social. Para a autora, ler não é um exercício solitário, mas de vinculação com o outro. Por isso, a leitura assume um caráter intervencionista, de forma tal que, quando o indivíduo é letrado, é capaz de influenciar a realidade em que vive, propagando o que pensa aos demais participantes, mas também sendo influenciado por ela em vários aspectos, num processo contínuo de negociação, interpelação, concessão e reivindicação de sentidos. Isso só se dá quando se tem propriedade de conteúdo, o que se adquire com a prática frequente da leitura e a problematização que se faz dela. Completando essa ideia, Zilberman e Silva (2004, p. 112) afirmam que “a leitura coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do público leitor”.

2.1 LEITURA: TRAJETO HISTÓRICO

A necessidade de deixar seus registros impressos, ainda que não em papel, fez com que o homem começasse a gravar sua própria história, para uma posterior leitura e entendimento do código. Steven Roger Fischer (2006), em seu livro *História da Leitura*, descreve esses acontecimentos históricos passo a passo, das inscrições mesopotâmicas até o *e-mail*, da leitura no papiro até os *e-books*, de modo a expor a evolução desse processo e como ele influenciou no desenvolvimento das sociedades ao redor do mundo.

O autor menciona que o início da leitura do código escrito demorou a surgir, visto que antes se interpretavam apenas símbolos, e essa prática dava conta das necessidades de comunicação (FISCHER,

⁷ Zilberman (2008) sublinha que a teoria da recepção, discutida inicialmente por Hans Robert Jauss, está condicionada à atividade e participação do leitor enquanto sujeito social no processo de leitura. Nas palavras da autora, “o leitor configura-se como parceiro do texto, concretizando o processo dialógico que fundamenta a leitura” (ZILBERMAN, 2008, p. 96).

2006). Os sumérios foram os povos a primeiramente desenvolver um código linguístico autêntico e, segundo Fischer,

textos completos, e não apenas palavras isoladas, podiam, nessas circunstâncias, ser transmitidos, o que significava que a leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra), para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de lerem imagens, lia-se, desse modo, linguagem. (FISCHER, 2006, p. 15)

No Egito, a leitura era também pertinente à função dos escribas, mas nessa fase (por volta de 3300 a.C.) já se fazia uso dos hieróglifos, bem como do papiro, material usado nas inscrições (FISCHER, 2006). O mesmo autor completa que “toda a escrita em hieróglifos egípcios apresentava os ‘esqueletos’ da palavra, aos quais o leitor precisava acrescentar apenas as vogais apropriadas, óbvias aos falantes nativos pelo contexto” (p. 27). Isso denota as habilidades desenvolvidas pelos egípcios em reelaborar a linguagem, adaptando-a às suas necessidades de leitura.

Ainda nesse país, observa-se que a leitura era objeto de posse de poucos, de uma classe dominante. Conforme Fischer (2006, p. 30),

a elite desde muito cedo deteve o poder social da escrita – o maior volume da leitura egípcia era administrativa, e os seus praticantes eram os privilegiados da sociedade – o *status* da elite era totalmente identificado à capacidade de ler e escrever.

Isso demonstra que desde antigamente já existia dominação por parte das classes poderosas e privação dos meios de leitura à população dominada. Fischer (2006) ainda assevera que se escrevia para as divindades de maneira ostentosa, mas os poucos que chegaram a ler tais escritos foram pessoas anônimas que, séculos após, descobriram os registros escondidos.

A leitura começou, então, a se propagar também às classes populares, devido à expansão de produção do papiro e da escrita. Entretanto, esse não era um acontecimento que agradava as classes dominantes, isso porque estavam sendo veiculadas também ideias novas e críticas. Por causa disso, segundo Fischer (2006, p. 45),

os governantes tirânicos que não conseguiam evitar que se aprendesse a escrever e ler atacavam aquilo que opositores ou supostos inimigos estavam lendo: os próprios livros. Desde os dias mais remotos da leitura na Europa, assim como na Mesopotâmia e no Egito, as obras literárias críticas ou subversivas, mas também as introspectivas ou meramente filosóficas, avivavam a chama do medo. Em 411 a.C., os atenienses queimaram as obras literárias do então já falecido e matemático grego Pitágoras.

Os gregos, por sua vez, implementaram um alfabeto composto de consoantes e vogais, tal qual o atual. Segundo Fischer (2006), nessa fase a leitura ganhou um caráter mais significativo, de modo que as pessoas interpretavam o código e viam neste processo a oportunidade de obter conhecimento. Algumas pessoas também aprenderam a compor algo novo por meio da leitura, e, assim, essa atividade apresentou súbito crescimento. Bibliotecas foram criadas e estimuladas, e surgiu o gênero romance, que se propagou e se lê até os dias atuais (FISCHER, 2006).

Por sua vez, entre os romanos configurou-se uma língua que conseguiu abrangência mundial: o latim. De acordo com Fischer (2006), os romanos usavam a palavra *lego* para referenciar a leitura, e essa palavra tinha vários significados: reúno, coleciono, escolho (BRITTO, 2012), seleciono, entre outros sentidos. Para esse povo, a leitura ainda não era compreendida como algo primordial, mas como um acessório. Entretanto, livros de Homero e Virgílio eram bastante aceitos, bem como os primeiros formatos da Bíblia (século IV d.C.) (FISCHER, 2006).

Com a chegada da Idade Média, a literatura ganhou força, por meio dos romances, poesias e dos trovadores, bem como dos contos, novelas e lendas que em muitas ocasiões eram praticados oralmente. Esse era o gosto dos leitores europeus, que tinham o latim como base de vernáculo (FISCHER, 2006). Nessa fase, todavia, a leitura não alcançava a maioria da população: apenas 5% da população detinha do conhecimento das letras – isso nas áreas urbanas, pois nas áreas rurais a porcentagem era menor (FISCHER, 2006). Ou seja, a leitura e o conhecimento ainda ficavam restringidos a poucos, ainda mais porque a igreja e os órgãos dominantes costumavam censurar o que não lhes parecia adequado. De acordo com Fischer (2006, p. 158), “a ameaça não estava no livro em si, como objeto, mas nas ideias nele defendidas. Um livro não representava perigo, mas, sim, um novo pensamento”. Abreu

(1999) também assinala que “[a] leitura faria [...] perceber as desigualdades sociais, gerando descontentamento e insubordinação. Uma vez que os pobres deveriam permanecer pobres, seria melhor que não se alimentassem ideias que os fizessem desejar alterar seu estado” (ABREU, 1999, p. 13-14). Em suma, o que já acontecia na antiguidade vinha acontecendo também na Idade Média: imposição de obstáculos às descobertas por meio da leitura.

Com o advento das escolas, o ensino do latim foi mais bem sistematizado. A leitura, nesse caso, não era trabalhada apropriadamente nas salas de aula, isso porque alguns fatores dificultavam a apreensão do código, entre eles a pontuação irregular e o excesso de abreviações (FISCHER, 2006). Os livros nas escolas eram raros, por isso os privilegiados eram os filhos de pais nobres, os quais tinham exemplares em casa e tinham o hábito da leitura.

Com o passar dos anos, a sociedade mudava suas concepções de leitura. No século VIII, propagou-se a seguinte ideia: “Faça disto um hábito: ao ler os livros, atenha-se mais ao significado do que às palavras, concentre-se mais no fruto do que na folhagem” (FISCHER, 2006, p. 183). Segundo esse mesmo autor, passaram-se ainda dois séculos para que as pessoas entendessem e adotassem tal colocação.

A página impressa chegou e, com ela, o advento do livro como nós o conhecemos. Tal tecnologia começou com textos curtos, de poucas linhas. Com o tempo, os trabalhos foram aperfeiçoados; surgiram os livros de bolso e, posteriormente, os de tamanho maior, enriquecendo a sociedade europeia com a cultura escrita (FISCHER, 2006). Havia ainda a hierarquização das classes populares, bem como o domínio literário de uns em detrimento de outros. A Inquisição, por volta de 1500, queimara milhares de livros judaicos e árabes e proibiu qualquer impressão sem prévia autorização da Igreja. O conhecimento estava sendo prejudicado mais uma vez, impedido pelo medo da perda do poder e de seus benefícios.

Entretanto, muitas escolas foram modificadas e aprimoradas, e uma nova era parecia se desenvolver, com a presença da leitura. De acordo com Fischer (2006, p. 227), “a leitura e a escrita, por tanto tempo símbolos da elite governante, estavam sendo respeitadas e desejadas de modo generalizado”. Mesmo com o receio eminente das classes governamentais em permitir o acesso ao livro, este começara a acontecer gradativamente, e junto com esse acesso, a oportunidade de apreender melhor a realidade que os circundava.

Com a Revolução Industrial (século XVIII), a quantidade de livros e jornais circulando nos meios sociais era grande. Segundo

Fischer (2006),

todas as classes nessa época liam ou, pelo menos, tentavam ler. [...] Por certo, esse hábito elegante não representava a população como um todo. Entretanto, indica um público cada vez mais letrado. (p. 245-246)

Chartier (1999) chama esse momento histórico de “revolução na leitura”, pois tal como também aponta Fischer (2006), houve expansão na industrialização do livro, que “triplicou ou quadruplicou entre o início do século” e houve “multiplicação e transformação dos jornais” (CHARTIER, 1999, p. 24).

Ou seja, ler era cada vez mais necessário, e esse sentimento prosseguiu também durante o século XIX. Nessa fase, a leitura se tornou mais fácil, graças à ascensão da indústria editorial. Mesmo com altos e baixos, o comércio de livros manteve as condições favoráveis à venda dos volumes em toda a Europa (FISCHER, 2006). Ainda nesse século começaram as pesquisas sobre leitura e linguagem.

Fischer (2006) comenta que, no século XX, a produção de livros era feita em massa, e surgiram campanhas em prol da alfabetização. Tal formação objetivava a compreensão dos operários na leitura de manuais, os quais os auxiliariam no trabalho. Também nesse século houve intensa censura de livros políticos, como os de Karl Marx, Albert Einstein, Sigmund Freud, Émile Zola, Ernest Hemingway, entre outros autores que estimulavam a população a refletir. Abreu (1999) postula que “[a] vontade de manter a ordem estabelecida, silenciando desejos de transformação, esteve na base de muitos atos de perseguição de livros e autores bem como de interdição de leituras” (ABREU, 1999, p. 14). Posteriormente, os *best sellers*, como *Harry Potter* e *O Senhor dos Anéis*, tomaram espaço na vida das pessoas, em conjunto com a leitura da Bíblia.

Finalizando, Fischer (2006) discorre sobre a leitura no século XXI. Ele declara que a leitura nunca antes fora tão igualitária e que as novas tecnologias, como o computador, mudaram a maneira de se apreender a leitura. Menciona ainda que:

correios eletrônicos, salas de bate-papo e mensagens de texto nos celulares reforçam a constatação da comunicação pela leitura sobrepujando a comunicação oral. Os adolescentes que acessam o “texto” virtual em

todas as suas variações logo serão adultos com habilidades e tecnologias muito mais sofisticadas. São eles que determinarão o futuro próximo da leitura, o qual, ao que tudo indica, exigirá uma quantidade muito maior de leitura que em qualquer outro período. (FISCHER, 2006, p. 293)

Assim também assinala Chartier (1999), ao afirmar que:

a transmissão eletrônica de textos trouxe outra revolução na leitura. Primeiramente, transforma nossa noção de contexto, ao substituir a contiguidade física entre os textos presentes no mesmo objeto (um livro, uma revista, um jornal) por sua distribuição nas arquiteturas lógicas que regem os bancos de dados, os arquivos eletrônicos e sistemas de processamento, que tornam possível o acesso à informação. (CHARTIER, 1999, p. 26-27)

A leitura, portanto, no decorrer da história, assumiu papéis distintos: a descoberta, a ameaça, o aprendizado, o prazer. Hoje ainda é possível observar cada um desses aspectos na sociedade vigente: a pessoa que começa a ler, que descobre o conhecimento, que passa o tempo lendo, e a que tem receio do que uma população integralmente letrada pode fazer. Nas próximas seções, há uma maior explicação do que se trata esse processo e de como a leitura é pertinente nos dias atuais.

2.2 LEITURA: UM PROCESSO DE INTERAÇÃO

Já foi mencionado anteriormente que a leitura é elemento-chave para o aprimoramento intelectual de um indivíduo. Essa ascensão se dá por meio da reflexão crítica, que é consequência de uma leitura com significação e com empenho do leitor. Esse leitor, por sua vez, é chamado à reflexão por meio do texto, que é produzido por um autor⁸

⁸ O conceito de *autor* pode ser explicado por Barthes (2012), que desmistifica a ideia “patética” de alguém que registra seus sentimentos e expressa sua emoção por meio da palavra. É, para ele, alguém que faz a mediação entre cultura que o rodeia e a linguagem. Este autor tece algo em “um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das

em determinado contexto histórico e social. Leitura, portanto, é também um processo de diálogo entre leitor e autor, por meio do texto (SOARES, 2004; LAJOLO, 1982; GERALDI, 2006; KLEIMAN, 2009; ALLIENDE e CONDEMAÍN, 2005). Além disso, alguns autores percebem a leitura, da mesma forma, como interação, mas entre leitor e texto (MARTINS, 1994; CHARTIER, 2009; FOUCAMBERT, 2008; SILVA, 1981).

Soares (2004) assevera que ambos, autor e leitor, são socialmente determinados. Ambos podem viver realidades diferentes, em diferentes contextos sociais, mas, no momento da leitura, estabelece-se um vínculo no qual o diálogo prevalece. O autor muitas vezes escreve pensando na pessoa que lerá a sua produção; da mesma forma, o leitor poderá compreender aspectos da vida do autor por meio da leitura das suas palavras. Assim também destacam Allende e Condemarín (2005, p. 113):

Alguns consideram que a compreensão só se correlaciona com o texto e com o leitor, pensando que no texto está contido tudo o que se refere ao emissor. Consideraremos os três aspectos (emissor, texto, receptor), pensando que há fatores relativos ao autor que não são dados pelo texto e que podem ser úteis para a sua compreensão.

Segundo esses autores, é necessário conhecer as circunstâncias de como o texto foi composto, para uma efetiva compreensão da leitura, pois, durante o diálogo que se estabelece na leitura, o leitor pode se perguntar sobre e pressupor qual o universo cultural em que o autor se insere, e muitas vezes tenta imaginá-lo.

Nesse mesmo viés, Kleiman (2009) defende que a leitura é um ato social entre dois sujeitos – neste caso leitor e autor – coordenados por um fim, que é a compreensão da palavra. Eles interagem entre si, “obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2009, p. 10). Um artigo científico, por exemplo, é escrito com um objetivo – que pode ser o de discorrer sobre alguma pesquisa realizada –, e o leitor apreende os conceitos do emissor (ou os

quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura” (BARTHES, 2012, p. 62). Ou seja, o autor nunca escreve algo novo, pois sempre é influenciado por outros autores e por variadas culturas.

questiona) de forma que haja interlocução no processo.

Costa (2009, p. 39) ainda define a leitura como um processo de transição, o qual envolve os elementos aqui discutidos. Para ela,

a leitura é um movimento dinâmico constante: sai do leitor, vai ao encontro do texto (e de outro sujeito, o autor, que se manifesta nas palavras do texto) e retorna ao leitor. Por meio desse ir e vir constante, altera quem lê, altera seu modo de ver o mundo, altera seu modo de entender-se. Se o ato de ler permanecesse apenas como a relação direta, mesmo que em mão dupla entre dois sujeitos, não teria a amplitude que tem.

Finalizando as considerações dos teóricos que apresentam a leitura como um fenômeno no qual a tríade *autor – texto – leitor* se faz presente, cita-se ainda Lajolo (1982), a qual sinaliza que leitura não é decifração, mas um processo de significação, de reconhecimento do autor e das suas intenções, assumindo os conceitos do emissor ou contestando-os, inclusive impondo as próprias considerações de leitor crítico. Essa colocação da autora é importante, pois um bom leitor não é aquele que sempre acata o que o autor escreve, mas é aquele que sabe problematizar o texto, levantar hipóteses e dialogar criticamente com o escritor.

Por outro lado, existem os autores que defendem a leitura como um processo de interação apenas *leitor-texto*. Um deles é Silva (1981), o qual salienta que “na situação de leitura, existe somente a presença de dois elementos: um leitor e um documento escrito, que veicula uma mensagem” (p. 44). Esse autor ainda enfatiza que o leitor tem a missão de trabalhar em cima do texto, buscando chegar à sua compreensão. Quem também discorre sobre esse assunto é Chartier, que assevera que:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. (CHARTIER, 2009, p. 77)

O que Chartier (2009) pretende, assim como Silva (1981), é assegurar que, durante a leitura, a relação é propriamente do leitor e do texto que está à sua frente. Cabe ao leitor, portanto, explorar a mensagem contida nele.

Jouve (2002, p. 61) também concorda que o ato de ler baseia-se em um processo dialógico, ou seja, “uma interação produtiva entre o texto e o leitor”. Para esse autor, o leitor é elemento central, pois sem ele não há texto e tampouco leitura. Da mesma maneira, Foucambert (2008), após realizar estudos quanto à percepção leitora, integra a essa teoria a noção de que:

a leitura é necessariamente essa atividade estreitamente ligada à totalidade do indivíduo, ao que ele é, ao que ele vive e a seu projeto atual. Ler é ter escolhido procurar alguma coisa; [...] Já que ler é encontrar a informação que escolhemos, a leitura é por natureza flexível, multiforme, sempre adaptada à pesquisa. [...] Aprender a ler é então aprender a explorar um texto. (p. 64)

Ou seja, a leitura compreende a busca por significado no texto, e o leitor está encarregado dessa tarefa. Cabe a ele o que Leffa (1996) chama de *minerar o texto*. Para esse autor, o *leitor-minerador* deve olhar para o texto como se este fosse uma mina, de maneira que possa explorar ao máximo os recursos textuais, cuidadosamente. Ele ainda assevera que “tudo o que o texto contém precisa ser detectado e analisado para que seu verdadeiro significado possa ser extraído” (LEFFA, 1996, p. 12).

Por fim, Martins (1994) descreve a leitura como algo para além do texto, que se realiza no diálogo entre leitor e objeto a ser lido. O foco é aproximado ao leitor (agora não mais extrator de significado, mas atribuidor deste), que não é mero ser passivo, mas alguém que é atuante ao dar sentido ao texto, envolvendo nesse processo o contexto de vida dele mesmo. Leffa (1996) argumenta que, quando o leitor atribui significado ao texto, ele incorpora conhecimentos próprios, os quais contribuirão para a composição do sentido.

Tendo explicitado as teorias anteriores, sabe-se, então, que a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, que pode contar ou não com a participação do autor. O que é importante ressaltar aqui é que todos os autores citados contribuem positivamente para a melhor conceituação do termo, e a diferença nas posições que tomam é uma das facetas da ciência, que tem como característica os embates, as

contradições, a reflexão. A leitura é, portanto, um ato social, que colabora para a propagação do conhecimento, bem como para a formação de pessoas mais conscientes e críticas.

2.3 LEITURA: UM PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO

À medida que o sujeito se instrui por meio da leitura, ele adquire habilidades específicas, as quais permitem que ele tenha condições de pensar por si próprio e com o *outro* e tomar suas decisões. Quando esse indivíduo se apropria de saberes, muitas vezes advindos de livros, que por sua vez são escritos por autores que frequentemente propõem uma crítica e um posicionamento, ele começa a formar a sua própria opinião, vinculada a um universo de problematizações e reflexões. A leitura, portanto – e não só do código escrito –, tende a proporcionar isto: a formação crítica de um indivíduo, dotando-o de capacidades que muitas vezes ele não possuía, de informações e conhecimentos que podem mudar a sua vida e a vida de quem está ao seu redor.

A conscientização citada anteriormente por Silva (1997), entretanto, acontece quando há condições favoráveis à promoção de uma leitura emancipadora. Ou seja, é importante que se tenha motivação não só para adquirir conhecimento, mas também para contestar o que está posto socialmente. Freire afirma que:

a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci⁹ chamaria de ação contra-hegemônica. (FREIRE, 2006, p. 21)

Lutar contra a hegemonia, ou a dominação, conforme coloca Freire (2006), é conhecer a realidade em que se vive, saber lê-la, e não só ler a realidade, mas ler também a palavra, exercício que movimenta a mente humana. A dominação se enfrenta com conhecimento e consciência crítica, e conhecimento vem também da leitura.

Essa forma assimétrica de poder é o que Silva (1997) chama de *lei-dura*, ou seja, uma representação de realidade em que há dominantes e dominados, e na qual a leitura não está presente como forma de

⁹ Filósofo marxista do século XX que desenvolveu o termo *hegemonia*, ou seja, dominação de um grupo social sobre outros.

conscientização. Ele salienta que, nesse regime,

somente a elite dirigente deve ler; o povo deve ser mantido longe dos livros. Os livros, quando bem selecionados e lidos, estimulam a crítica, a contestação e a transformação – elementos estes que colocam em risco a estrutura social vigente e, portanto, o regime de privilégios. (SILVA, 1997, p. 40)

Juntas a essa afirmação, estão outras que Silva (1997) utiliza para denominar a situação da leitura na sociedade brasileira. O autor pontua, portanto, que “a prática da leitura tem uma relação direta com as condições econômicas das famílias” (SILVA, 1997, p. 40). Mesmo que em boa parte das cidades brasileiras existam bibliotecas públicas, muitas pessoas desconhecem a existência delas ou não têm o hábito de frequentá-las, seja por falta de tempo, seja por falta de políticas de incentivo à leitura, entre outros fatores.

O mesmo autor fala do fomento à pesquisa, elemento que contribui significativamente para a percepção da realidade e para a criticidade. Para ele, ainda na *lei-dura*,

os diferentes aspectos da leitura devem permanecer como pontos de interrogação. O apoio à execução de pesquisas e ao desenvolvimento de programas, visando à mudança, deve ser o mínimo possível de modo que as coisas permaneçam exatamente como estão. (SILVA, 1997, p. 41)

Em outras palavras, o autor quer dizer que, para os dominantes, é cômodo que a sociedade não se aproxime da leitura e da pesquisa, pois, desse modo, a população é mais facilmente manejável. É o que Freire (2011b) chama de *alienação*. Na circunstância de alienado, o indivíduo está:

dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e

lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto*. (FREIRE, 2011b, p. 60-61, grifos do autor)

Britto (2012, p. 49) vai ao encontro de Freire (2011b), afirmando que:

o que é alienado é automatizado, é feito mecanicamente, sem consciência dos processos de significação e, portanto, sem capacidade de ampliação de horizontes de vida. A pessoa não tem controle ou consciência nem da atitude nem das coisas nela implicadas; não compreende o alcance e as consequências dos fatos e dos gestos.

As falas de Silva (1997), Britto (2012) e Freire (2011b) complementam-se de tal maneira que é possível perceber a força do argumento de que há uma elite que domina, ou, nas palavras de Freire (2006), uma hegemonia, a qual vem se estendendo historicamente. É preciso, então, fazer com que o homem seja “agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante dos seus problemas” (FREIRE, 2011b, p. 79). Ou seja, a transformação de indivíduo dominado para indivíduo transformador começa por ele mesmo, e uma das maneiras mais eficazes de se obter essa consciência crítica é a partir da leitura. Ainda conforme Freire (2006), a leitura propicia a compreensão da cultura e da prática transformadora do mundo, bem como proporciona aos grupos populares uma compreensão diferente das suas situações precárias.

Mais do que necessária, então, a leitura é urgente na sociedade, uma solução que se apresenta e que aprimora o conhecimento, em âmbito geral, da população. Zilberman (1988) confirma essa teoria, afirmando ainda que há uma crise da leitura nos tempos atuais. Ela salienta que a solução para esse problema “relaciona-se ao assumir de uma concepção de leitura segundo a qual o ato de ler qualifica-se como uma prática indispensável para o posicionamento correto e consciente do indivíduo perante o real” (ZILBERMAN, 1988, p. 17). Assim, quanto mais o sujeito lê, mais ele se reconhece como agente transformador da realidade em que vive.

A proposta dos autores citados nesta seção é a de que a leitura seja produzida em âmbito social, de tal forma que se extingam, ou pelo menos diminuam-se, os índices de analfabetismo (e aqui se inclui, principalmente, o funcional). Extinga-se, também, o caráter acomodado e alienado a que boa parte da sociedade vem se submetendo. Para tanto, é necessário que o acesso à leitura não esteja restrito a apenas um grupo, mas a toda a sociedade. É imprescindível que a leitura permeie todas as camadas sociais, de modo a democratizá-la e oferecê-la a quem mais precisa.

2.4 LEITURA: UMA REVISÃO DE SUA IMPORTÂNCIA

Até aqui já foram mencionados alguns aspectos que contribuem para a noção de que a leitura é indispensável para a formação de um indivíduo pensante e crítico da realidade, o caráter dialógico, o qual permite a interação com o texto e com as ideias do autor; o aspecto libertador, o qual problematiza o contexto social e torna o sujeito capaz de perceber os conflitos que o rodeiam. Contudo, a leitura consegue ir além, proporcionando inúmeras oportunidades ao indivíduo leitor. Nesta seção, três delas serão discutidas, com base em estudiosos do tema: liberdade no ato, apropriação de cultura e aprimoramento linguístico.

Para os autores chilenos Allende e Condemarín (2005), em sua obra intitulada *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*, uma das vantagens da presença da leitura no contexto de vida de uma pessoa é a liberdade que se tem para efetuar o ato. Isso porque, quando um indivíduo lê, ele pode escolher as circunstâncias de leitura: o horário, o lugar, o ritmo, entre outros fatores, o que não ocorre com alguns outros meios de comunicação como a televisão, por exemplo. De acordo com Allende e Condemarín,

ele [o leitor] pode escolher por si mesmo, de acordo com os seus interesses, os seus gostos ou suas necessidades pessoais, os melhores e mais adequados textos do passado e do presente. O indivíduo pode ler em seu próprio ritmo, adaptando flexivelmente a sua velocidade aos propósitos que se apresente. [...] A leitura, por ser manejável, permite ao indivíduo ser crítico diante da informação recebida. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 12-13)

Harris (*apud* BAMBERGER, 1986, p. 13) confirma tal ideia,

salientando que:

comparada ao cinema, ao rádio e à televisão, a leitura tem vantagens únicas. Em vez de precisar escolher dentre uma variedade limitada, posta à sua disposição por cortesia do patrocinador comercial, ou entre os filmes disponíveis no momento, o leitor pode escolher dentre os melhores escritos do presente ou do passado. Lê onde e quando mais lhe convém, no ritmo que mais lhe agrada, podendo retardar ou apressar a leitura, interrompê-la, reler ou parar para refletir, a seu bel-prazer. Lê o que, quando, onde e como bem entende. Essa flexibilidade garante o interesse contínuo pela leitura, tanto em relação à educação quanto ao entretenimento.

Neste sentido, a leitura se apresenta como uma forma de entretenimento e de apropriação de conhecimento que não obedece ao ritmo de outras mídias, pois é o leitor que comanda o começo e o fim, o que possibilita ao sujeito experimentar a liberdade que alguns meios de comunicação, como a televisão, não proporcionam.

Outro fator importante na colaboração da leitura é a propagação de cultura. Para Alliende e Condemarín (2005), meios como o rádio e a televisão fornecem informação rápida, que pode cair no esquecimento com facilidade. Eles mencionam a comparação entre livro e filme, na qual o primeiro proporciona uma riqueza maior de detalhes que o segundo. Os livros, então, favorecem a aquisição de um conhecimento mais bem elaborado e significativo, o qual muitas vezes o indivíduo leva para o resto da vida; sem contar que, munido de bagagem leitora, o sujeito se torna, de certa maneira, mais bem informado e formado como cidadão, estando apto a se posicionar em discussões acerca de temáticas variadas. Bamberger (1986, p. 11) assinala que “os livros [...] são portadores do conhecimento de uma geração para outra, pedras angulares da vida intelectual e emocional”. Isto é, por meio dos livros, e, atualmente, também por meio de *tablets* e *e-books*, o saber se torna acessível às pessoas, auxiliando na construção do conhecimento, aprimorando opiniões e elevando o sujeito emocional e intelectualmente.

Por fim, a leitura prepara o sujeito para a apreensão de vocabulário e a escritura de textos. O vocabulário é adquirido à medida que o leitor lê e memoriza as palavras (ALLIENDE; CONDEMARÍN,

2005). Graças à capacidade da memória de se expandir, também com a ajuda da leitura, os vocábulos são internalizados e reconhecidos posteriormente pelo leitor. Bamberger (1986, p. 10), da mesma forma, salienta que “a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento da linguagem e da personalidade”, ou seja, o exercício intelectual promovido pela leitura possibilita que o indivíduo não só molde a sua maneira de ser como também auxilia no desenvolvimento das capacidades linguísticas do sujeito.

Outro ponto referente à linguagem é a escrita. Segundo Allende e Condemarín,

a maioria dos estudos conclui que a leitura e a escrita estão mutuamente ligadas, mutuamente apoiadas e fundamentalmente envolvidas com o pensamento; que a produção de textos variados melhora a compreensão da leitura, a leitura leva a um melhor desempenho na escrita, e a explícita estimulação de ambas se traduz em seu mútuo melhoramento. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 16)

Ou seja, um bom leitor possivelmente também é um bom escritor e vice-versa. São duas atividades que se complementam e são indispensáveis para a vida profissional e pessoal do sujeito. Estimular a leitura, então, fará com que haja reflexo com a caneta e o papel, ou mesmo digitalmente. Em suma, facilita na melhoria da escrita e do desempenho linguístico do leitor.

2.5 LEITURA: SOBRE OS DOIS TIPOS MAIS COMUNS

Em leitura há, fundamentalmente, dois propósitos: o de atingir objetivos específicos, como é o caso da pesquisa, de um estudo aprofundado, ou o lazer, que é a leitura de um romance, de contos, ou seja, um tipo de leitura mais independente, feita de acordo com o desejo do leitor. Ambas as leituras costumam ser chamadas de *leitura-estudo* e *leitura de entretenimento*, respectivamente (conforme ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005).

Na leitura-estudo, o objetivo é localizar informações, armazenar dados e, no final, obter a reflexão e a compreensão do objeto proposto. Esse tipo de leitura acontece com mais frequência nos ambientes acadêmicos, nos quais o professor encaminha textos para que os estudantes compreendam certo elemento de estudo. É uma leitura que

precisa de disciplina quanto à realização, pois muitas vezes os textos não possuem vocabulário acessível, e isso exige do leitor habilidades maiores em leitura. Barbosa (1994, p. 122) chama essa categoria de *leitura de reflexão*, e salienta que:

é uma leitura mais densa, caracterizada por momentos de apreensão de conteúdo do texto e momentos de pausa na leitura para reflexão. O ato de ler toma uma forma silenciosa, integral, com retornos constantes para a retomada de ideias já desenvolvidas.

Já Souza e Carvalho (1995) classificam-na como *leitura analítica*, na qual se reflete sobre a mensagem do texto, sua montagem, coerência e se faz ligação com demais textos. Os autores ainda asseveram que “diante de um texto, a leitura analítica busca a assimilação de novos conhecimentos a partir do somatório de conhecimentos prévios já acumulados pelo leitor” (SOUZA; CARVALHO, 1995, p. 65). Assim, na leitura-estudo, o foco é o conhecimento de algo que se procura.

Alliende e Condemarín (2005) usam o termo clássico *leitura-estudo* e atribuem a ele a concepção de *ler para aprender*. Os textos do *ler para aprender*, segundo os autores (2005), movimentam o pensamento com maior intensidade, visto que o conteúdo é mais complexo, comparado a uma leitura feita para lazer. Algumas dificuldades podem aparecer nesse tipo de leitura, principalmente para o sujeito que não é um leitor experiente. Listam-se algumas delas, de acordo com Alliende e Condemarín (2005, p. 152):

- Foram escritos [os textos] mais para informar do que para entreter, o que diminui a motivação para lê-los.
- Os leitores podem não ter ou terem conhecimentos prévios limitados para associá-los com o conteúdo do texto.
- Os alunos¹⁰ se deparam com estruturas não-familiares que lhes dificultam a compreensão do conteúdo, principalmente quando o contexto não

¹⁰Alliende e Condemarín tratam aqui da leitura-estudo no âmbito escolar, por isso a referência de aluno. Tal assunto será mais bem discutido no capítulo *A leitura na escola* (Capítulo 3).

aclaram vocabulário especializado, quando se empregam orações muito complexas e quando o texto não tem subtítulos esclarecedores, ilustrações, gráficos ou esquemas.

Soluções para tais dificuldades e para a apreensão efetiva do significado também são discutidas por Allende e Condemarin (2005). Os autores relatam que, nesse tipo de situação, pode-se usar de estratégias que facilitarão a busca da informação, como o uso do dicionário, de livros de referência (como as enciclopédias), o uso de bibliotecas e da tecnologia digital, como *sites* da *internet*. Dessa forma, o leitor reconhece os termos que ainda não domina e os internaliza para um possível uso posterior.

Por sua vez, na leitura de entretenimento há maior flexibilidade quanto a horários e compromissos. Isso porque quem determina esses fatores é o próprio leitor. Este lê por prazer, para passar o tempo, para se distrair, como também para conhecer certo autor, para familiarizar-se com a leitura e a escrita e para adquirir cultura, situação que permite que o leitor tenha argumentos quando à discussão for sobre livros e enredos. Nesse sentido, Britto complementa:

Lê-se para deleite pessoal, fruição, entretenimento, como quando se pega um livro ou uma revista e deixa-se que o pensamento flua sem compromisso ou objetivos além do prazer de ser e de experimentar situações, ambientes, acontecimentos. (BRITTO, 2012, p. 46)

Muitas vezes, essa leitura envolve aventura, romances juvenis, contos de fadas e suspense, características essas as quais *transportam* o leitor a outros universos, o fazem mergulhar na história e elaborar os espaços na mente, instigando a imaginação. Allende e Condemarin (2005) destacam que, mesmo nesse tipo de leitura, que assume um papel mais independente, é necessário programação e elaboração de objetivos para melhor desenvolvimento e entendimento da leitura.

A literatura clássica tem muito a contribuir neste sentido. Menciona-se, aqui, que esta, além de entretenimento – pois o leitor mergulha na arte da poesia e da prosa –, há a apropriação das perspectivas histórica, estética, cultural e cognitiva. Isso porque o texto clássico, ao contrário de muitos títulos que se apresentam na atualidade, tem um maior compromisso com a arte e com o conhecimento. Neste sentido, Bloom (2001, p. 18) assinala que a leitura é como “encontrar

algo que nos diga respeito, que possa ser utilizado como base para avaliar, refletir, que pareça ser fruto de uma natureza semelhante à nossa, e que seja livre da tirania do tempo”. Ler por meio da literatura, portanto, vai além do entretenimento e, como salienta Bloom (2001), é algo que nos prepara para uma transformação.

Entre leitura-estudo e leitura de entretenimento não há o que discutir qual delas é mais benéfica à cognição do indivíduo, pois ambas fornecem benefícios específicos, em diversas fases do leitor. Ambas exigem dele habilidades de leitura e aproximação com o texto. Allende e Condemarin (2005, p. 171) afirmam ainda que:

a divisão entre leitura informativa e leitura de entretenimento não tem uma linha divisória rígida. Para um amante da física, um novo livro de sua especialidade pode ser uma diversão. Por outro lado, um leitor deficiente pode sentir que é um trabalho ler um romance de reconhecida facilidade, porque lhe custa entendê-lo.

Por isso, é necessário que a leitura, em ambos os aspectos – estudo e entretenimento –, tenha lugar no cotidiano de um indivíduo, pois ambas são informação adicionada à bagagem cultural do leitor.

2.6 LEITURA: UM PROCESSO A SER INCENTIVADO

Como antes mencionado, os valores referentes à leitura – compreensão, reflexão, crítica – são bases para uma sociedade letrada e consciente. Giardinelli (2010) ainda completa, argumentando que a leitura:

é uma necessidade, uma urgente e imprescindível gestão que já está instalada na consciência da sociedade universal contemporânea [...]. E não é possível nem sequer imaginar um futuro para o mundo sem leitura. Isto é: sem povos leitores que forjem nos livros seu critério e aprimorem sua democracia. (GIARDINELLI, 2010, p. 21-22)

Todavia, o mesmo autor (2010) acrescenta que, em relação à leitura, atualmente a sociedade parece estar “se suicidando”. Silva (1997, p. 12) menciona também que este período histórico da sociedade é um “período de crise já descendo pelas ladeiras da decadência”. Ou seja, em uma sociedade desestruturada, e pior, que não é letrada, as

práticas de leitura são, na maioria das vezes, deficientes. Silva (1997) ainda comenta que o índice de analfabetismo é alarmante, e que os problemas sociais, como a fome e a violência, colaboram para que a prática da leitura não chegue a todas as esferas sociais. As reais práticas de leitura, então, que são as mesmas que promovem reflexão e crítica, não estão sendo suficientes para mudar o quadro, o que tende a levar a sociedade à alienação (FREIRE, 2011b; BRITTO, 2012) e a um possível retrocesso intelectual.

As boas práticas de leitura, ou seja, as que fazem o cidadão pensar por conta própria (SILVA, 1997) e com o *outro* precisam ganhar mais espaço em meio a essa sociedade conturbada. Para isso, ela precisa ser *incentivada*, para que seja “geradora de novas experiências para o indivíduo. [...] e para facilitar o surgimento da reflexão e da tomada de posição” (SILVA, 1981, p. 96).

Bamberger (1986), em um texto historicamente datado e anterior à explosão da mídia digital, cita que, mesmo que a leitura forneça subsídios para o desenvolvimento da aprendizagem, suas pesquisas demonstram que muitas pessoas ainda preferem passatempos mais cômodos ou de mais fácil acesso. Com isso, tendem a “se contentar com a ociosidade intelectual”, isto é, perdem “o interesse pela educação permanente” (BAMBERGER, 1986, p. 22).

Um entrave imposto nesse processo é o alto custo para a aquisição de material para leitura. Isso acarreta um sentimento de incapacidade leitora, vindo principalmente das classes baixas da população, as quais, pelo racionamento financeiro, muitas vezes optam pela compra de outros materiais de consumo, ao invés dos livros. Silva discorre sobre esse assunto, e menciona que:

sem dúvida que as “dificuldades econômicas”, como a inflação e o custo de vida, também levantam-se como barreiras ao desenvolvimento da leitura junto à grande massa de brasileiros. O encarecimento do livro faz com que a leitura se transforme num verdadeiro “luxo”, pois o poder aquisitivo, numa sociedade desigualmente dividida, certamente discrimina. (SILVA, 1981, p. 38)

Entretanto, mesmo com as dificuldades que se instauram diariamente e que comprometem o incentivo à leitura, há a necessidade de sua propagação e dos benefícios que estão a ela atrelados. Britto (2012, p. 46) recomenda que:

Cabe perguntar, para que o óbvio não permaneça implícito, por que estimular esse hábito (prática, costume). A resposta, ainda óbvia, é a de que a leitura frequente permite situações positivas de ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade.

E para que esse processo de empoderamento realmente se efetive, o estímulo à leitura deve partir de algum lugar. As discussões que seguem são sobre duas instituições sociais que podem colaborar nos hábitos de leitura, permitindo a criticidade dos indivíduos: a família e a escola.

A família é, na maioria das vezes, a primeira ligação do sujeito ao mundo externo. Isso quer dizer que o conhecimento de mundo é, em muitos casos, gerado dentro do âmbito familiar, pelos ensinamentos e, principalmente, pelos exemplos que são dados. Silva (1997, p. 87-88) cita Smith¹¹ para afirmar que:

as crianças não aprendem através da instrução; elas aprendem através do exemplo, e aprendem atribuindo significado a situações essencialmente significativas. [...] Ela sempre aprende com o objetivo de atribuir significado a alguma coisa, e especialmente quando existe um exemplo, um modelo a ser seguido.

É importante que a família, portanto, esteja presente no processo de formação da criança leitora, cumprindo o seu papel como estimuladora por meio de exemplos reais de leitura.

Este trabalho, porém, tem foco na promoção de leitura na escola, e deixa as relações familiares a serem discutidas em futuros trabalhos. É sobre a escola que as discussões são maiores e mais detalhadas. O próximo capítulo pormenoriza, portanto, como se dá o processo de leitura nesta instituição.

¹¹ Frank Smith, pesquisador canadense da área da Educação e da Leitura.

3 A LEITURA NA ESCOLA

A atividade de leitura é intrínseca a qualquer atividade escolar. Isso inclui desde a leitura de um romance ou conto, até a interpretação dos códigos matemáticos ou a percepção de um fato histórico. Ainda na escola, um dos objetivos é apreender e estimular a leitura da palavra dentro e fora dos seus muros, de maneira que o indivíduo seja um bom leitor não só nessa fase, mas para o resto da vida.

Paiva (2009) menciona a escola como democratizadora da leitura, e a mesma autora ainda cita Soares (2004) para salientar que todos têm direito aos bens literários e ao acesso ao livro como forma de ascensão cultural. O que se chama, então, de democracia cultural, de acordo com Soares (2004), é o quadro social em 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” (SOARES, 2004 *apud* PAIVA, 2009, p. 142). Ou seja, é necessário que a cultura mediada pelo escrito se propague a todos os envolvidos socialmente.

Pode-se dizer que a escola é a maior encarregada dessa missão, visto que um dos seus objetivos é a formação de leitores competentes. Segundo Rigoletto e Di Giorgi (2009), a escola é significativamente responsável por disponibilizar meios de leitura, pois é o local onde se moldam cidadãos leitores, os quais pensam, refletem e agem. A leitura na escola, portanto, faz-se de suma importância, pois, além de conduzir ao conhecimento, prepara os alunos de maneira crítica e consciente.

Segundo Silva (1997), é na escola que os termos *aprender a ler* e *ler para aprender* são amplamente difundidos e trabalhados pelo mediador do conhecimento, o professor. Por meio de mecanismos estruturais, como as bibliotecas, as salas de leitura e acervo próprio do professor e o uso do livro didático, os alunos são imersos no mundo do saber.

Um dos segredos de promover a leitura no âmbito escolar, segundo Alliende e Condemarin (2005), é proporcionar ao aluno um ambiente letrado, ou seja, disponibilizar nas salas de aula diversos materiais de leitura, de modo que o sujeito em formação tenha a oportunidade de manusear o material, principalmente se essa oportunidade não foi dada em casa.

Em sala de aula, a maneira mais eficiente de se aprimorar a leitura dos alunos é o trabalho significativo e motivador do professor. Independentemente da área em que atua, o professor é mediador, orientador e, de certa maneira, exemplo a ser seguido pelo aluno. Pergunta-se, então, como se dá a leitura por parte desse profissional e

qual a importância dada a esse ato que reflete diretamente no ensino-aprendizagem em sala de aula. Tal discussão será feita a seguir.

3.1 A LEITURA EM SALA DE AULA: O PROFESSOR, OS ESTUDANTES E AS PRÁTICAS LEITORAS

A escola, como já mencionado, é a instituição com maior responsabilidade em formar leitores atualmente, mesmo que esse trabalho não possa ser restrito somente a ela, mas à sociedade como um todo. Aprende-se a ler e escrever em sala de aula com um mediador, que é o professor, alguém previamente formado e supostamente competente no que faz. É tarefa desse professor, independentemente da área em que atua, proporcionar aprendizagem que, para Foucambert (2008), “é uma modificação contínua do todo do sujeito por ele mesmo, para dar uma resposta adaptada, a todo momento, a seu desenvolvimento interno e às solicitações externas” (FOUCAMBERT, 2008, p. 45).

O aprendizado é conduzido por uma via principal, que é a leitura. Ou seja, para que o professor seja um eficiente mediador de conhecimentos, antes de tudo ele precisa ser um bom leitor (SOUZA, 2012; GIARDINELLI, 2010; COSTA, 2009; SILVA, 1986; VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012; SILVA, 1995). Nesse ínterim, Giardinelli assinala que:

se o docente não lê, se não está preparado para desfrutar da leitura, não saberá transmitir eficazmente nenhuma estratégia por melhor que seja, porque ele mesmo não sabe desfrutar da leitura e então jamais poderá transmitir o prazer de ler aos seus alunos. (GIARDINELLI, 2010, p. 73)

Sem leitura, o professor, que serve de exemplo aos seus alunos, não tem condições de instigá-lo a ler, pois, como afirma o autor supracitado, não tem conhecimento do assunto. Isso muitas vezes acontece quando se pensa erroneamente que a leitura é compromisso apenas do professor de Língua Portuguesa. Costa (2009) afirma que

na escola criou-se uma distinção excludente: qualquer assunto ou prática relativa à aprendizagem da língua [...], que implique a formação do leitor, cabe ao professor interessado ou preparado para o trabalho com a língua e as

linguagens. Nas disciplinas em que o foco recai sobre outros conhecimentos, a responsabilidade pela leitura e pela formação do leitor desaparece. (COSTA, 2009, p. 95)

O trabalho em sala de aula com a leitura, então, precisa ser significativo, além de um trabalho transdisciplinar. No que tange à área da Linguagem, Versiani, Yunes e Carvalho (2012) mencionam que

a leitura na sala de aula é a mais enfatizada e recorrente. Porém, há que se ter um olhar crítico também sobre ela, que muitas vezes se constitui em uma prática que visa apenas ao desenvolvimento de habilidades como fluência, entonação e rapidez, ou ao trabalho com atividades gramaticais. (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p. 129)

Como declararam as autoras, nas aulas de Língua Portuguesa é comum que a leitura esteja dirigida à exploração de conteúdos gramaticais. Geraldi (2006) chama isso de usar a leitura como pretexto. Isso se dá muitas vezes por falta de alternativas ou de conhecimento de metodologias mais eficientes no trato com a leitura. Em uma pesquisa realizada em meados da década de 1980, a qual gerou o livro *A escolarização do leitor*, Silva (1986) relata que, na maioria das aulas de Língua Portuguesa, os alunos, em termos de leitura, afirmam que os professores dão prioridade no aprendizado das classes gramaticais, concordâncias, acentuação e pontuação. Não havia leitura-fruição, mas cobranças em torno dela. Os alunos, de acordo com Silva (1986) reclamavam porque não podiam escolher o livro desejado e eram vítimas de um ensino autoritário, baseado em obrigações, chantagens e atividades desconexas. De acordo com Costa (2009), isso pode decorrer da própria formação do professor. Segundo a autora,

a formação do docente para atuar como estimulador de leituras e formador de leitores encontra, em geral, obstáculos quase intransponíveis, como a pouca convivência com os textos da cultura escrita, a marginalização dos acervos pessoais e as práticas linguísticas equivocadas, trazidas da sua própria formação escolar. (COSTA, 2009, p. 113)

Todavia, não se deve culpabilizar totalmente o professor pelas dificuldades encontradas na formação de leitores, uma vez que esse profissional está envolvido num complexo sistema social e político. Silva (1986) assevera que o professor “é mais vítima do que culpado por esta situação, porque não se pode ignorar a cadeia de alienações a que foi duramente submetido” (SILVA, 1986, p. 10). E ela completa que os professores, de forma geral, são “mal remunerados, impedidos de se organizar enquanto categoria, por verem cassados os seus direitos de reunião e de luta e obrigados a correr de escola em escola, atolando-se de aulas” (*ibid*, p. 13). Por fim, a autora menciona que as dificuldades em leitura dos professores provêm de vários aspectos, como falta de incentivo, de tempo e de recursos financeiros.

O poder público tem a responsabilidade maior de se preocupar com a formação de leitores nas escolas, visto que estas são financiadas por ele, seja em nível de município, estado ou país. Como já demonstrado por meio dos autores Silva (1997), Britto (2012) e Freire (2011b), não é de interesse da minoria dominante que os alunos sejam leitores e críticos, pois isso afetaria a permanência no poder. Quem concorda com essa ideia é Giardinelli (2010), quando menciona que “o bom leitor questiona tudo e é por isso que a leitura representa um perigo para o poder” (GIARDINELLI, 2010, p. 111). É por isso que o professor é muitas vezes desmotivado: é mal remunerado pelo Estado, vê escolas e bibliotecas sucateadas, é desprovido de materiais interessantes para o trabalho, entre outros obstáculos. Silva (1995) ainda corrobora afirmando que, além desses empecilhos, está presente a má formação acadêmica, a qual muitas vezes “é oca e sem substância, marcada apenas pelo diploma, com letras góticas, ricamente emoldurado e pendurado em local visível” (SILVA, 1995, p. 30). Este é um dos, senão o principal obstáculo do professor: a má formação acadêmica e continuada, a qual se sobressai, inclusive, ao aspecto financeiro.

Uma vez encontradas algumas das dificuldades em se promover a leitura em sala de aula, é necessário destacar algumas perspectivas para que a realidade possa ser aprimorada. Para Giardinelli (2010), “urge represtigiar a docência e isso é inegociável, básico e prioritário. Dignificar profissionalmente o professor é um verdadeiro primeiro passo também para estimular os novos leitores por meio da liberdade e da alegria” (GIARDINELLI, 2010, p. 104). Ele ainda postula que gostaria de ver “um docente que respira leitura mas que além disso receba do Estado toda a provisão necessária, para ele e seus alunos” (*op. cit*).

Estando o profissional motivado em seu trabalho, a promoção da

leitura ocorre de forma mais fluente e prazerosa. É preciso também levar em consideração o alvo de todo esse trabalho: o aluno. Para Versiani, Yunes e Carvalho (2012),

formar leitores é mais do que colocar livros ou imagens na frente de uma criança ou jovem. [...] É ajudar pessoas no caminho dessa descoberta [a leitura], é ensiná-la a gostar de ler, é ser o mediador do prazer que há em se descobrir (no sentido de descobrir a si mesmo) lendo. (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p. 41)

Portanto, esse é um grande e importante compromisso. Como já mencionado, o professor que é leitor é capaz de planejar atividades de incentivo à leitura e também orienta melhor o seu aluno. Segundo Costa (2009), o professor precisa ser um desafiador perante o aluno, permitindo ao estudante leitor “deparar-se com pensamentos contrários, com surpresas, com descobertas” (COSTA, 2009, p. 137). Assim também cita Giardinelli (2010): “Queremos profissionais de docência ativos, com inquietudes e inconformados, comprometidos com sua escola e seu entorno social e dispostos a encarar as transformações que forem necessárias” (GIARDINELLI, 2010, p. 104).

O aluno, por sua vez, só tem a ganhar com o professor leitor e motivado, pois ele percebe a relevância de atividades de prática leitora significativas. Em sala de aula,

os alunos devem realizar uma ampla gama de tarefas com diferentes tipos de textos. As tarefas abrangem desde a recuperação de informações específicas até a demonstração de compreensão geral, a interpretação de texto, a reflexão sobre o seu conteúdo e as suas características, e as relações que mantêm com os demais textos da cultura. Tanto mais o leitor se torna proficiente quanto mais ele é capaz de transferir saberes e fazeres para os textos das mais diversas linguagens. As práticas leitoras, quando eficazes, amadurecem o leitor e o familiarizam com textos verbais e não verbais. (COSTA, 2009, p. 136)

Quanto mais esse aluno ler, quanto mais for instigado a esse ato, quanto mais estabelecer laços com a realidade, mais reflete sobre ela. Nesse sentido, Giardinelli (2010), sendo um leitor assíduo de Paulo Freire,

menciona: “Somente a leitura, a imaginação, o estudo, a tenacidade investigativa, o desafio constante do conhecimento nos abre os olhos para o bem pensar e então, peculiares e sinceros, abandonarmos a escuridão da ignorância” (GIARDINELLI, 2010, p. 195).

Para ajudar os professores na empreitada de formar leitores reflexivos em sala de aula, Costa (2009, p. 113-114) deixa registradas algumas estratégias facilitadoras, tais como:

- Investir no caráter transdisciplinar da leitura, consciente de que ela é a base sobre a qual se assenta todo o conhecimento, em qualquer área;
- Atualizar-se constantemente a respeito de pesquisas, documentos e teorias no campo da leitura e da recepção de textos;
- Promover o resgate de acervos pessoais e da comunidade familiar e escolar, convertendo-os em ponto de partida para a discussão, aquisição e ampliação do repertório pessoal;
- Realizar experiências com a promoção da leitura em ambiente escolar, revendo, atualizando e modificando metodologias.

Essas são algumas ideias, entre outras que podem ser desenvolvidas pelo professor criativo, para mudar o cenário da leitura na escola. Investir na leitura do aluno é sempre pensar em aprimorar o seu aprendizado e a sua visão crítica da realidade. No entanto, não é apenas dentro da sala de aula que isso pode acontecer. Quando a escola trabalha com projetos de leitura e mantém a biblioteca escolar em pleno funcionamento, ela colabora com o desenvolvimento do hábito de leitura do aluno. Esses dois assuntos serão debatidos adiante.

3.2 PROJETOS DE LEITURA DESENVOLVIDOS NA ESCOLA

A tentativa de fazer de uma escola uma instituição de leitores abrange várias ações, como a prática significativa em sala de aula, como já mencionado, e também o trabalho com projetos de leitura. Esse tem sido um mecanismo bastante difundido em muitas escolas, pois acredita-se que é uma maneira de agir coletivamente em prol da leitura em meio aos alunos. Para Versiani, Yunes e Carvalho (2012),

um projeto de leitura reúne uma série de práticas pedagógicas e atua em toda a comunidade de modo que contribua para o desenvolvimento

social a partir das transformações que pretende realizar – no caso, por meio da leitura. (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p. 33)

Concorda com as autoras, nestes termos, Costa (2009), quando menciona que um projeto

é uma ação assumida por um conjunto de pessoas (os vários membros das equipes pedagógicas da escola, em especial o professor e o aluno), que, trabalhando em rede, buscam concretizar o conhecimento em diferentes formas, avaliando o processo dessa construção e alterando o meio em que vivem, alterando-se a si próprios. (COSTA, 2009, p. 123)

Adiante, a mesma autora assevera que

os projetos desenvolvidos alteram, portanto, comportamentos e modos de encarar o processo educacional, criam parcerias e cumplicidades na aquisição do conhecimento, sendo que antes havia a centralização e, por vezes, o autoritarismo do professor. Em consequência, nos projetos há profunda alteração no processo com que o conhecimento chega aos alunos e na subjetivação da construção desse conhecimento, além de modificações nas relações de aprendizagem. (*ibidem*, p. 124)

Nota-se, por meio da fala das autoras, que os projetos ligados às práticas de leitura são alternativas viáveis e que causam impacto positivo no corpo docente e especialmente no discente, o qual vê em tais atividades a oportunidade de aprender de forma não tradicional, e sim de maneira mais interessante, com métodos e instrumentos diferenciados.

Os professores, por sua vez, podem se engajar nos projetos para adquirir conhecimento, também planejar os seus e aplicá-los em sala de aula. Em sua obra *Sempre viva, a leitura*, Costa (2009) deixa registrado um exemplo de projeto de leitura para ser analisado e adaptado à realidade escolar na qual o professor trabalha.

Voltando à esfera da escola em si, Versiani, Yunes e Carvalho (2012) também citam ideias de projetos que podem ser desenvolvidos na instituição escolar e que podem despertar o interesse e o hábito de

leitura por parte dos alunos. A primeira ideia é o Círculo ou Roda de Leitura: para as autoras, nesse projeto podem estar envolvidos alunos, professores, direção, pais, comunidade. Ou seja, a escola é um centro de irradiação leitora para fora dos seus muros. Outra prática interessante, de acordo com as autoras, é a implantação de um clube da leitura na escola: nesse projeto, “reúnem-se amantes da literatura que, durante um ou mais encontros, se debruçam sobre autores e suas obras” (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p. 98). Ainda nesse projeto podem-se estabelecer sócios, com direitos e deveres, bem como campanhas de adesão ao clube.

As autoras ainda citam outra atividade que pode ser desenvolvida na escola, com um projeto articulado: saraus. Nessa atividade estariam envolvidos, de acordo com as autoras, “além da conversa, uma apresentação musical ou a leitura em voz alta de textos literários; ou, ainda, a declamação de poesias” (*ibidem*, p. 99). Por último, Versiani, Yunes e Carvalho (2012) acrescentam outra prática, a apresentação teatral, na qual os alunos, professores e demais envolvidos trabalham, além da leitura literária, a dramatização e a aproximação do grupo.

Os projetos de leitura, portanto, facilitam a aquisição dessa prática, bem como o seu desenvolvimento na escola. Quando trabalhados em conjunto, com objetivos fundamentados e atividades instigantes, os projetos fazem com que o aluno se aproxime mais do mundo da leitura, uma vez que tem experiências positivas com ela. Desamarrar-se de práticas tradicionais e autoritárias de leitura na escola e aderir a atividades de cunho envolvente, motivador e artístico significa um avanço para todos os que compõem o grupo escolar, especialmente para os alunos.

4 A BIBLIOTECA ESCOLAR

A leitura na escola, conforme discutido no capítulo anterior, é considerada de grande importância, visto que muitos alunos não têm subsídios domésticos que os impulsionem ao mundo da leitura e das descobertas. Nesse sentido, Paiva (2009) salienta que “a escola tem se configurado como um espaço fundamental para possibilitar esse acesso e proporcionar práticas para aquisição da leitura” (p. 141). Isso quer dizer que, para os alunos que adentram a escola, a leitura poderá ser uma continuação dos processos desenvolvidos em casa, ou então o início de uma prática que se estenderá, pelo menos, até o final da vida escolar do aluno. No caso dos alunos economicamente carentes, os quais não detêm poder aquisitivo suficiente para a obtenção de materiais de leitura, a escola torna-se ainda mais fundamental, pois “sabe-se que muitas crianças brasileiras só têm ou terão acesso a livros de literatura por meio da escola” (PAIVA, 2009, p. 142).

Como é na escola que a leitura plenamente se difunde na vida de boa parte dos indivíduos, e que essa leitura, se mediada com eficiência por um bom profissional, pode transformar a maneira de pensar e agir desses indivíduos, é importante que se observem os mecanismos utilizados na promoção da leitura escolar. Um dos principais mecanismos é a biblioteca, espaço destinado à leitura e à pesquisa, bem como ferramenta de articulação do conhecimento.

Para Versiani, Yunes e Carvalho (2012), a biblioteca escolar,

como o nome já indica, é aquela instalada dentro do espaço da escola – pública ou privada – e tem como finalidade precípua atender às necessidades pedagógicas. É, portanto, um acervo prioritariamente voltado à pesquisa das temáticas desenvolvidas pelas diversas disciplinas; contudo, não significa que a biblioteca não possa ir além, oferecendo outros tipos de leitura, nem tampouco que deixe de lado o seu papel como espaço de promoção de leitura. Por isso, deve participar ativamente de ações conjuntas e configurar-se aos leitores como um ambiente aberto e acolhedor. (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p. 134)

De acordo com essa afirmação, a biblioteca é um espaço destinado ao saber, ao seu desenvolvimento e aprimoramento. Buscam-se, ali, bases

para a formação intelectual e cultural de um indivíduo, que muitas vezes se encontra em fase de construção de personalidade e que pode ser moldado pelas interferências positivas da leitura.

Da mesma forma, Silva, Ferreira e Scorsi (2009) mencionam que a biblioteca escolar deve servir como um lugar de incentivo à cultura, “onde se passem imagens inesquecíveis para os que se fazem presentes nele, imagens escritas, visuais ou (áudio)visuais que atuem como agentes no processo de construção do conhecimento” (SILVA; FERREIRA; SCORSI, 2009, p. 57). Em outras palavras, no espaço bibliotecário é necessário oferecer subsídios e estabelecer atitudes positivas, os quais auxiliarão o aluno a ascender intelectualmente.

Além de proporcionar maior conhecimento ao aluno que a frequenta, conforme Ferreira (2009), a biblioteca é capaz de torná-lo um ser desenvolvido no âmbito da criticidade, por meio de atividades desenvolvidas e que aproximam o indivíduo da leitura e de novas visões de mundo. Esse leitor crítico, por sua vez, entende que a biblioteca é um espaço privilegiado para o aprendizado e passa a frequentá-la com assiduidade, valorizando o conhecimento disposto nas prateleiras.

Almeida Júnior e Bortolin (2009), da mesma forma que os autores supracitados, concordam que a biblioteca cumpre uma importante função na escola, visto que é “um ambiente de formação de leitores e pesquisadores” (ALMEIDA JÚNIOR; BORTOLIN, 2009, p. 206). Aqui entra em discussão o desenvolvimento da pesquisa na escola, algo que faz com que os estudante possam:

tomar conhecimento de ideias diferentes ou mesmo divergentes daquelas transmitidas pelo professor, o que lhes poderá provocar inquietações e questionamentos, elementos indispensáveis ao desenvolvimento de uma educação escolar emancipatória, ainda que insuficientes para livrar totalmente os alunos das influências do discurso dominante na escola. (CARNEIRO da SILVA, 1999, p. 71)

O mesmo autor assinala, ainda, que, se a biblioteca escolar cumprir o seu papel como formadora de leitores críticos e de pesquisadores, poderá, por meio disso, evoluir os índices de desempenho da escola, contribuindo para a qualidade de ensino.

Finalmente, Amato e Garcia (1989) asseveram que a biblioteca deve servir como centro de orientação para alunos, professores e funcionários. De acordo com as autoras, são atribuições da biblioteca

escolar:

- ampliar conhecimentos, visto ser uma fonte cultural;
- colocar à disposição dos alunos um ambiente que favoreça a formação e desenvolvimento de hábitos de leitura e pesquisa;
- oferecer aos professores o material necessário à implementação de seus trabalhos e ao enriquecimento de seus currículos escolares;
- colaborar no processo educativo, oferecendo modalidades de recursos, quanto à complementação do ensino-aprendizado, dentro dos princípios exigidos pela moderna pedagogia;
- proporcionar aos professores e alunos condições de constante atualização de conhecimentos, em todas as áreas do saber;
- conscientizar os alunos de que a biblioteca é uma fonte segura e atualizada de informações;
- estimular nos alunos o hábito de frequência a outras bibliotecas em busca de informação e/ou lazer;
- integrar-se com outras bibliotecas, proporcionando: intercâmbios culturais, recreativos e de informações. (AMATO; GARCIA, 1989, p. 12-13)

Portanto, uma biblioteca que segue princípios como os mencionados anteriormente tem maior chance de aprimorar as atividades escolares, bem como oferecer um espaço sadio e organizado aos seus usuários, que, por sua vez, veem nela um recurso para edificar e complementar os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

4.1 UM POUCO DE HISTÓRIA

Assim como a leitura, as bibliotecas também tiveram um marco inicial na história. A leitura, como já discutido no item *Leitura: trajeto histórico*, teve início com os povos da Mesopotâmia, da Suméria e do Egito, e cada nação desenvolvia habilidades conforme suas condições de vida. Nessa época, ainda, tais povoações sentiam necessidade de arquivar seus documentos, esses compostos, em sua maioria, de assuntos administrativos e econômicos (FISCHER, 2006). Aí nasceram

as primeiras bibliotecas, mesmo que diferentes do padrão atual. Eram caracterizadas, principalmente, por abrigar dados necessários às práticas governamentais da época. Segundo Fischer (2006, p. 23), “[e]sses depósitos de informações eram mantidos porque se mostravam essenciais à administração adequada das cidades-estado que floresciam”. Ou seja, a organização dos materiais não obedecia aos modelos atuais, e a leitura ficava restrita à função gestora, não contando ainda registros literários.

Uma das bibliotecas mais conhecidas das que foram construídas posteriormente – e considerada historicamente como a primeira da história – foi a de Assurbanipal, rei da Assíria, o qual era devotado à escrita (FISCHER, 2006). Essa biblioteca também ficou conhecida como Biblioteca de Nínive, na qual constavam cerca de 25 mil placas de argila que expunham conteúdos de astrologia, astronomia, matemática, medicina e textos cerimoniais, utilizados em rituais religiosos (FISCHER, 2006). Segundo o mesmo autor, “[n]esse caso, a leitura é inconfundivelmente valorizada como uma fonte de conhecimento geral e meio de contatar e se dirigir ao divino” (p. 24-25).

Uma versão mais atualizada de biblioteca surgiu na Grécia, após o século IV a.C., quando a comercialização do livro – ainda em papiro – tornou-se mais acessiva, sob influência de Alexandre, o Grande (FISCHER, 2006). As bibliotecas eram um dos meios de propagação do escrito, que, nesta fase, de acordo ainda com o autor supracitado, tornavam viáveis graças às facilidades nas transações mercantis do material utilizado na escrita.

Posteriormente, surgiu a Biblioteca de Alexandria, que começou a ser implantada pelo sucessor de Alexandre, o Grande, chamado Ptolomeu I Sóter, no século III a.C. (Fischer, 2006). Nesse lugar, a leitura passou a ser mais praticada, devido ao forte movimento de produção do papiro. Segundo Fischer (2006),

Nesse momento, pela primeira vez no mundo, uma biblioteca era mais que um depósito de rolos de papiro: tratava-se de um centro de informações sistematizadas, uma vez que o acesso passou a ser reconhecido como algo de importância equivalente aos dados propriamente ditos. (FISCHER, 2006, p. 55)

Em suma, aprendeu-se que era necessário organizar os documentos de forma a direcionar as pesquisas no ambiente, bem como ter um sujeito organizador, que, no caso de Alexandria, fora Calímaco

de Cirene, professor e escritor da época (FISCHER, 2006). Esse autor ainda reforça que, após Alexandria, as bibliotecas que foram construídas seguiram o mesmo trajeto de sistematização, ou seja, ela serviu como modelo às demais e ainda serve para orientar a distribuição dos volumes nas prateleiras, mesmo com as adaptações aos dias atuais (2006).

Versiani, Yunes e Carvalho (2012) sintetizam as ideias de Fischer (2006), argumentando que “as bibliotecas, no sentido amplo da palavra, existem há quase tanto tempo quanto os registros escritos” (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p. 133). Isso porque, segundo as autoras, havia a necessidade de manter os documentos em segurança, bem como as coleções de escritos, para um posterior compartilhamento de informação dentro de um lugar por muito tempo considerado sagrado pelos visitantes.

Contribuindo com a discussão, Arena (2009) assevera que, já na Idade Média (séculos XIII e XIV), as bibliotecas eram consideradas como centro de cultura, e cultivavam-se, nesses espaços, profundo silêncio e severidade. Isso porque, segundo o autor, as bibliotecas encontravam-se, na sua maioria, no interior de mosteiros. Essa concepção de *biblioteca sepulcral* ainda se observa nos dias de hoje, em alguns lugares dentro dos quais mal se pode murmurar, tampouco conversar.

No Brasil colonial, conforme Villalta (1999), as bibliotecas serviam para abrigar livros, na maioria das vezes, das áreas da religião e da literatura. Ele comenta que:

as informações referentes às bibliotecas nos séculos XVI e XVII sugerem que os livros então em circulação eram principalmente literários ou de cunho religioso e que os maiores acervos bibliográficos atendiam à rotina das atividades dos colégios jesuíticos. Os livros, portanto, constituíam fontes de conhecimento e de acesso ao sagrado. (VILLALTA, 1999, p. 187)

Entende-se, de acordo com a exposição de Villalta (1999), que a população em geral não tinha acesso (ou tinha pouco acesso) aos livros dispostos nas prateleiras. Isso porque havia seletos grupos que detinham espaços privilegiados de acesso à literatura. O mesmo autor enfatiza que “geralmente padres, advogados e, em menor escala, cirurgiões possuíam as maiores bibliotecas” (VILLALTA, 1999, p. 198). Em outras palavras, determinados grupos sociais detinham maior poder cultural, em detrimento de outros, que permaneciam analfabetos.

Para Lajolo e Zilberman (1996), o Brasil deu os primeiros passos na democratização da leitura (mas não suficientes) por volta de 1840, quando “estavam presentes os mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas”, porém “a escolarização era precária” (1996, p. 18). Nessa época, conforme assinalam as autoras, alguns escritores lutavam para serem conhecidos e tornarem públicas as suas obras, como Joaquim Manuel de Macedo.

Com a vinda da família Real ao Brasil, instaurou-se a Biblioteca Real, boa parte constituída de volumes provenientes de Portugal (ASSIS, 2010). Ainda de acordo com a autora, o espaço fora administrado primeiramente por religiosos, e, após a volta da família a Portugal, elegeu-se o primeiro bibliotecário, o que marcou a profissionalização do cargo no país (ASSIS, 2010).

Em se tratando do espaço escolar, as primeiras bibliotecas surgiram dentro dos colégios jesuítas, entre os séculos XVII e XVIII. De acordo com Silva (2011),

verifica-se que as bibliotecas escolares de instituições religiosas possuíam seus métodos e proposta de atuação de acordo com uma ideologia teológico-científica. É preciso ponderar que as instalações dessas escolas e, por conseguinte, de suas bibliotecas atentavam para locais estratégicos em diversas localidades, às vezes em capitânias específicas espalhadas pelo Brasil. (SILVA, 2011, p. 492)

O que Silva (2011) declara é que por muito tempo as bibliotecas funcionaram dentro do regime escolar dos religiosos jesuítas, que tinha concepções baseadas não só na ciência, como também na teologia. O autor ainda assinala que tais escolas, com o tempo, foram substituídas pelas de ensino formal, como o Mackenzie College, que elaborou, por sua vez, a sua própria biblioteca em 1886.

Já no século XX, a biblioteca escolar ganha reformulações, com o advento da Escola Nova e influências de personalidades como Anísio Teixeira (SILVA, 2011). É interessante destacar que o autor coloca o estado de Santa Catarina como pioneiro e propulsor de “estratégias educativas visando à solidificação da biblioteca escolar em âmbito local, regional e nacional” (p. 496), e que entre as décadas de 1940/50 elaborou-se “o discurso da importância da composição do acervo e da participação direta dos usuários discentes e dos pais na construção da biblioteca escolar por meio de ações pedagógicas” (p. 497). Assim,

nota-se que o século XX fora significativo para a implantação e o aprimoramento das bibliotecas escolares, visto que houve comprometimento, em certa medida, do estado e da sociedade.

Nos anos 1970 e 1980, conforme assinala o autor anteriormente mencionado, começou uma insuficiência no sistema bibliotecário escolar no Brasil. Isso porque surgiram mais bibliotecas públicas, e estas ganharam o devido espaço nas cidades, sem contar que ainda não havia incentivo necessário para que as atividades nos espaços das bibliotecas escolares fossem significativas, pois era “perceptível apenas ações locais isoladas que foram perdendo força durante o transcurso histórico em virtude da falta de incentivo ou de mentalidade política e governamental continuada” (SILVA, *op. cit.*). Ou seja, houve propulsão inicial, mas o fomento das bibliotecas escolares perdeu-se com o tempo, observando-se apenas iniciativas tímidas quanto às melhorias no espaço educativo.

Conforme discorre Carneiro da Silva (1999), as bibliotecas escolares têm sido alvo de indiferença. De acordo com o mesmo autor, “quase não se tem notícia de medidas governamentais que visem à elevação das condições de funcionamento das bibliotecas das nossas escolas” (CARNEIRO da SILVA, 1999, p. 14). Neste sentido, Moraes (2012) concorda com o autor ao salientar que muitas bibliotecas escolares causam desânimo, tanto pelo seu aspecto vazio em termos de leitores, tanto pelo desinteresse destes e das autoridades. Carneiro da Silva (1999) também afirma que são poucos os pesquisadores comprometidos com a causa, os quais escrevem monografias, artigos, dissertações e teses sobre o assunto e que enxergam a realidade que se apresenta.

Nos dias atuais, a condição da leitura sofreu modificações, pois, com o advento das novas tecnologias, o cenário social se transformou. De acordo com Arena (2009),

os leitores mudaram, a configuração social alterou-se, as relações humanas reorganizaram-se, a produção editorial de livros de literatura infantil aumentou, o ensino dos modos de ler ampliou-se e aprofundou-se. (ARENA, 2009, p. 165)

É necessário, portanto, que a biblioteca escolar não fique à margem dessas mudanças, baseada em ideais ultrapassados, e supere “a concepção de instituição de apoio e de complemento para alçar a concepção de espaço da cultura, da produção de leitura, da produção dos textos escritos e do porto de partida para a navegação pelo mundo

virtual” (ARENA, *op. cit.*). Assim, faz-se importante questionar a indiferença e o desprezo citados por Carneiro da Silva (1999). Tal discussão será mais bem abordada adiante, na Seção 4.3.

4.2 SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Discutia-se, anteriormente, sobre algumas das funções principais da biblioteca escolar. Para alguns autores, como Amato e Garcia (1989), a biblioteca é fonte de cultura, além de fornecer subsídios para a atualização profissional e pessoal do professor. É uma oportunidade de estabelecer vínculos com a leitura e a pesquisa, tanto no âmbito docente quanto no discente, visto que, como mencionado no Capítulo 2, a leitura é uma forma de alicerçar o ser humano cultural e emocionalmente (BAMBERGER, 1986).

Todavia, o objetivo desta seção não é só reforçar essas ideias, mas salientar a importância do espaço da biblioteca escolar no reconhecimento e na formação de um leitor consciente. Conforme discutido na Seção 2.3, um sujeito não-leitor, que não questiona a realidade, não reflete sobre o mundo que o rodeia, tende a ser o que Freire (2011b) chama de alienado, ou um ser domesticado, acomodado na sociedade. Se o trabalho eficaz com a leitura tem o poder de emancipar indivíduos (SILVA, 1986) e esses indivíduos ganham boa parte de sua bagagem leitora na escola, então é importante que os espaços destinados à leitura – as bibliotecas – desempenhem trabalhos significativos em prol deste sujeito em formação.

Para Carneiro da Silva (1999, p. 71), por meio de um trabalho adequado e significativo na biblioteca escolar, é possível que os alunos se tornem mais questionadores e “poderão tornar-se cidadãos críticos e participativos, o que se constitui em requisito fundamental para a tarefa de transformação da sociedade brasileira”. Nesse sentido, concordam com essa afirmação também Silva (1997), Britto (2012) e especialmente Freire (2006), quando menciona que o ato de ler é um exercício contra a hegemonia, ou seja, a dominação.

Ferreira (2009) também acredita que a biblioteca escolar é capaz de tornar o aluno um ser desenvolvido no âmbito da criticidade, por meio de atividades desenvolvidas e que aproximam o indivíduo da leitura e de novas visões de mundo. Esse leitor crítico, por sua vez, entende que a biblioteca é um espaço privilegiado para o aprendizado e passa a frequentá-la com assiduidade, valorizando o conhecimento disposto nas prateleiras.

Almeida Júnior e Bortolin (2009) concordam que a biblioteca

cumpra uma importante função na escola, visto que é “um ambiente de formação de leitores e pesquisadores” (ALMEIDA JÚNIOR; BORTOLIN, 2009, p. 206). Aqui entra em discussão o desenvolvimento da pesquisa na escola, algo que faz com que o estudante possa

tomar conhecimento de ideias diferentes ou mesmo divergentes daquelas transmitidas pelo professor, o que lhes poderá provocar inquietações e questionamentos, elementos indispensáveis ao desenvolvimento de uma educação escolar emancipatória, ainda que insuficientes para livrar totalmente os alunos das influências do discurso dominante na escola (CARNEIRO da SILVA, 1999, p. 71).

O mesmo autor (1999) assinala, ainda, que, se a biblioteca escolar cumprir o seu papel como formadora de leitores críticos e de pesquisadores, poderá, por meio disso, evoluir os índices de desempenho da escola, contribuindo para a qualidade de ensino.

Nesse sentido, é imprescindível que toda escola tenha uma biblioteca em exercício efetivo e significativo, de forma a conduzir o conhecimento a todos os alunos, especialmente aos que pouco ou nunca usufruíram de experiências positivas com os livros. Disponibilizar oportunidades para que a leitura ocorra é proporcionar a aproximação do sujeito com o conhecimento, com a cultura e com a realidade, isto é, é exercer a função social que a leitura possui (SILVA, 1986). Carneiro da Silva (1999) complementa que:

sem biblioteca escolar, sem leitura crítica, abre-se, mais ainda, os caminhos para a opressão e para a injustiça social, à medida que se fecham aqueles que poderiam conduzir os alunos, desde cedo, ao exercício do espírito crítico, contestador e criativo. (CARNEIRO da SILVA, 1999, p. 48)

Quanto a isso, Macedo (2005) também assinala que:

o aluno do ensino básico, qualquer que seja o contexto, precisa de maior amparo nos momentos de leitura, de pesquisa escolar e de lazer comprometido. Durante esses momentos, sem bibliotecas, a aflição do estudante tende a

interferir negativamente em seu desenvolvimento.
(MACEDO, 2005, p. 44)

O que ambos os autores afirmam é que o processo de desenvolvimento cognitivo e crítico do aluno leitor ganha empecilhos quando não há um ambiente específico para que a leitura e a pesquisa sejam exercidas. Assim, uma escola que é desprovida desse espaço – sendo que isso pode acontecer por falta de atenção e de subsídios superiores – fica dependente apenas do trabalho com a leitura realizado por meio dos professores, os quais, em boa parte, são sobrecarregados de trabalho e muitas vezes não dominam práticas eficientes de compreensão do texto. Consequência disso é a manutenção do pensamento acomodado, que leva o aluno a não pensar por si e não ter opinião própria.

4.3 A BIBLIOTECA ATUAL ESTÁ MORRENDO?

Muitos autores vêm, com o passar dos anos, discutindo a questão das bibliotecas, e, em seus estudos, mostram-se apreensivos ou até indignados e ainda alguns desmotivados. Devido às condições atuais do campo de pesquisa, os estudos direcionados aos espaços de promoção de leitura não trazem novidades motivadoras a quem lida com a educação. Isso porque, em muitas situações, a biblioteca não tem mais aspecto vivo, dinâmico, provocativo. Em outras palavras, segundo Carneiro da Silva (1999, p. 13), “a biblioteca escolar no Brasil está praticamente morta, faltando apenas enterrá-la”.

A relação com a morte, de acordo com esse mesmo autor, está no fato de que, na maioria das bibliotecas escolares, ao invés de reinarem a leitura e a discussão, reina o silêncio. E esse silêncio passivo, por parte não só de alunos, mas também de professores, funcionários e do poder público, alastra-se com o passar do tempo e com a falta de iniciativas, e isso, por sua vez, impede que se obtenham ganhos maiores por meio da leitura.

Fonseca (1983) chama a biblioteca escolar de “desconhecida”. Garcia (1989) diz que a biblioteca é um “provisório eterno”. Fragoso (*apud* MACEDO, 2005, p. 46) chama a biblioteca de “A Bela Adormecida de nossas escolas”, visto que, para a autora, a biblioteca escolar atual encontra-se em estado de “letargia”. Ela chama a atenção, ainda, para a falta de motivação para com o trabalho realizado nesses espaços, ou seja, o empenho que muitas vezes não é dispensado no aprimoramento da biblioteca, isto quando esses espaços constam nas

escolas. Silva (2009) e Morais (2012) concordam com a autora nesse sentido, também acrescentando que, em âmbito geral, as bibliotecas são pouco organizadas e visitadas pelos alunos.

Esse autor, assim como os que até aqui foram expostos, salienta que a biblioteca escolar passa por uma crise, na qual não há ou há pouco subsídio para a produção de leitura. De acordo com o pesquisador, “difícilmente encontramos nas escolas públicas brasileiras uma biblioteca que possua espaço, mobiliário e acervo adequados” (SILVA, 2009, p. 119). Ele argumenta ainda que

em geral, as bibliotecas escolares brasileiras estão dispostas em espaços que não oferecem segurança e conforto para receber pelo menos uma turma de alunos, pois o ambiente é pequeno, o mobiliário está incompleto, sendo composto pelas sobras de outras salas da escola. Além disso, a iluminação não é boa e a ventilação revela-se precária, uma vez que tudo foi improvisado desde o começo, sem planejamento para criação de um espaço adequado. (SILVA, 2009, p. 119)

O espaço improvisado (ou a ausência deste espaço), a sala de leitura desorganizada, a falta de materiais e de acervo adequado – o qual possa contribuir efetivamente na construção do conhecimento – têm sido situações frequentes nas escolas públicas. Arena (2009) postula, nesse sentido, as dificuldades de implementação de uma biblioteca que colabore com as práticas pedagógicas, que são, na maioria das vezes, empecilhos estruturais, conforme também salientou Carneiro da Silva (1999). Tais limitações desmotivam e dificultam o acesso dos alunos ao recinto. Para o pesquisador (2009), assim como citou Fragoso (2005, *apud* MACEDO, 2005), os livros ficam, então, “adormecidos”, “em sono profundo”, à espera de alguém que os acorde, ou seja, que os manuseie em busca de conhecimento ou deleite. Em outras palavras, o espaço (quando existe) sofre de deficiências estruturais, com a falta de mobiliário adequado às necessidades dos alunos, por exemplo, e, especialmente, sofre com o abandono por parte dos próprios estudantes, que não veem a biblioteca como um lugar atrativo.

Entre as principais e mais frequentes limitações das bibliotecas, Arena (2009) elenca:

- Ausência de livros e de espaço físico;
- Espaço físico limitado, sem mobiliário;

- Espaço físico com mobiliário, mas não o professor de biblioteca;
- Espaços adequados, mas com utilização fragmentada por horários pré-agendados;
- Salas fechadas e livros guardados, sem agendamentos;
- Espaços à espera de uma reforma. (2009, p. 164)

Além do silêncio que muitas vezes permeia esse lugar, além dos móveis inadequados e da falta de organização dos materiais, há ainda um fator problemático que tem afetado as bibliotecas: a atribuição da função *depósito*. Silva (2009) declara que, em muitos ambientes que deveriam se prestar à formação de leitores, os livros dividem espaço com baldes e panos de chão. Carneiro da Silva (1999, p. 15) acrescenta que,

quando existem nas escolas espaços denominados bibliotecas, estes não passam, na maioria dos casos, de verdadeiros depósitos de livros, ou o que é pior, de objetos de natureza variada, que não estão sendo empregados no momento, seja por estarem danificados, seja por terem perdido sua utilidade.

Ou seja, o caráter de *depósito* da biblioteca pode ser atribuído ao fato de os livros estarem dispostos no espaço sem organização adequada, sem os cuidados necessários. Entretanto, associa-se a isso a necessidade de se colocar, no mesmo espaço dos livros, demais objetos diferenciados que, conforme assinalou o autor anteriormente referido (1999), estão ali porque perderam a utilidade, ou mesmo por falta de espaço específico para abrigar certos materiais.

Outro fator que se destaca em meio a esses que circundam a “biblioteca escolar doente” é a falta do bibliotecário. O responsável pela biblioteca é um elemento-chave para a produção da leitura no ambiente, visto que uma de suas atribuições é trabalhar na mediação entre o público e os livros. Contudo, esse elemento é mais uma das insuficiências das bibliotecas escolares das escolas públicas.

Em muitas ocasiões, o bibliotecário é algo raro nas bibliotecas; ou seja, muitas vezes não há pessoas contratadas, escolhidas ou mesmo prontificadas para realizar o trabalho de atuar na biblioteca escolar (SILVA, 2009). Quando isso ocorre, o profissional que é indicado é em geral um professor readaptado que, em certas situações, conforme

salienta Rígolo (1986), é alguém “que está acomodado, preso a atividades tecnicistas, apático e alheio a sua própria realidade” (RÍGOLO, 1986, p. 23). Barros completa que os bibliotecários readaptados são “profissionais oriundos de outras áreas que, rápida e eficazmente, se assenhoreiam das técnicas biblioteconômicas, relativamente fáceis de serem assimiladas” (BARROS, 1986, p. 29).

Em outras palavras, o professor readaptado geralmente é aquele que, na maioria das vezes, por motivo de cansaço, doença ou incapacidade (CARNEIRO da SILVA, 1999), é encaminhado para trabalhar na biblioteca da escola, preenchendo uma vaga de notória importância para o desenvolvimento da leitura, mas que, muitas vezes, pelos mesmos motivos da readaptação, não consegue desenvolver trabalhos significativos no local. Esse profissional não pode se desvincular da escola, mas também não tem condições de voltar à sala de aula e, por isso, é enviado a um trabalho “mais fácil”: o da biblioteca. Estando lá, o ideal seria o professor se apropriar dos processos relacionados às práticas biblioteconômicas e dos processos de mediação de leitura, o que em muitos casos não acontece, principalmente se o professor não é da área da Língua Portuguesa e acha que “a leitura não é de sua responsabilidade”.

Arena (2009) afirma que a situação de professores serem afastados da sala de aula por motivos de saúde e serem empregados na biblioteca é algo que se arrasta há décadas, e que o trabalho desse profissional dificilmente está relacionado a boas práticas de leitura, pois ele exerce uma função mais administrativa do que pedagógica. Almeida Júnior e Bortolin (2009) ainda asseveram que “[o] cotidiano dos profissionais que estão alocados nas bibliotecas escolares, principalmente as vinculadas a escolas públicas, é marcado pelas tradicionais tarefas de emprestar livros e organizar estantes” (2009, p. 205). Em suma, os trabalhos com a leitura, a problematização, a mediação de conhecimentos literários não são desenvolvidos porque o professor responsável pela biblioteca não é capacitado para isso, está ali apenas para cumprir uma determinada carga horária e muitas vezes também não é leitor.

Carneiro da Silva (1999) tece suas considerações em consonância com os autores supracitados. Segundo o autor (1999, p. 15-16),

poucos são os que demonstram disposição e preparo para desempenhar tarefa tão importante, qual seja, a promoção da leitura entre os alunos; e, mais raros ainda, são os que possuem alguma

formação especial para atuar nas bibliotecas escolares, seja no âmbito da organização, do planejamento e da administração do acervo disponível, seja no que se refere ao trabalho de dinamização da leitura entre os alunos.

Portanto, um trabalho que poderia estar transformando alunos acomodados em leitores críticos, indivíduos passivos em sujeitos pensantes, estudantes sem perspectiva em pessoas reflexivas e transformadoras, está estagnado nas mãos de profissionais muitas vezes “sem emoção, sem empatia verdadeira e compromisso pedagógico com a instituição” (FRAGOSO, 2005 *apud* MACEDO, 2005, p. 47).

Por fim, aponta-se a falta de comprometimento do poder público em se fomentar a leitura, assunto já discutido na Seção 2.3. Alguns autores, quanto a isso, mencionam a hegemonia e o controle da cultura letrada (FREIRE, 2006; BRITTO, 2012; SILVA, 1997). Agora, em se tratando das bibliotecas, em específico, além da contribuição destes autores, tem-se o argumento de Carneiro da Silva (1999, p. 51), o qual assinala que:

as classes dominantes [...] pretendem perpetuar a dominação que exercem sobre a maioria da população. Para tanto, percebem, como uma das condições fundamentais de dominação, a marginalização cultural das classes trabalhadoras, por meio da manutenção de um aparelho escolar seletivo e excludente, da elitização do acesso à leitura, em particular às produções literárias tidas como legítimas, e da negação da biblioteca enquanto instituição social destinada à democratização da cultura.

Se a escola segue uma hierarquia e no topo dessa hierarquia estão pessoas que não se interessam pela propagação da leitura, tampouco pelo rompimento com a alienação imposta, as bibliotecas escolares ganham mais empecilhos para a sua concretização enquanto espaço de promoção do conhecimento. Portanto, é por causa de profissionais apáticos ou raros; é por espaços apertados ou inexistentes; é por mobília sucateada; é por objetos variados deixados no meio dos livros; é pela falta destes; é pelo descaso do poder público; é por todos esses fatores e demais deficiências que as bibliotecas escolares das escolas públicas apresentam que elas são consideradas *doentes, quase mortas, adormecidas*. Entretanto, *não se pode deixar que a biblioteca morra*. É

importante que ela viva, seja dinâmica, interativa. Por isso, na próxima seção, serão apresentadas alternativas para que este local possa transcender os vários desafios que se impõem diariamente.

4.4 PERSPECTIVAS PARA POSSÍVEIS MUDANÇAS

A biblioteca escolar é um espaço que auxilia na aquisição e propagação de conhecimento. Mesmo com as dificuldades enfrentadas, é importante que se elaborem ideias visando ao aprimoramento do lugar e que se reflita sobre o que se considera importante enquanto centro de práticas de leitura e mediação de saberes. Nesta seção, algumas mudanças significativas e reflexões sobre uma reestruturação da biblioteca escolar serão debatidas, tendo por base autores que estudam o assunto. Leva-se em consideração, aqui, alguns dos temas anteriormente referenciados como insuficientes: espaço físico, acervo, projetos de leitura e bibliotecário.

4.4.1 No espaço físico

Já foi mencionado que muitas escolas públicas não têm o privilégio de dispor de um espaço destinado à leitura. Esse local, quando existe, está defasado e com problemas de natureza estrutural. O espaço físico da biblioteca é de grande importância para que o aluno se sinta à vontade e acolhido, e, assim, possa escolher o(s) livro(s) que lhe agrada(m).

As várias reclamações dos alunos de que as bibliotecas são lugares apertados partem do pressuposto de que eles precisam de espaço para circular, andar entre as estantes, utilizar do mobiliário, etc. Por isso, para Silva (2009), é preciso que a sala que abriga a biblioteca seja grande e que, de preferência, dê acesso a uma média de 35 alunos, sem contar o espaço destinado ao bibliotecário. A amplitude é importante porque, além da livre transição das pessoas, segundo o autor (2009), também podem ser desenvolvidas dinâmicas diferentes, como exposições de livros e *Hora do Conto*. Lopes (1989) também recomenda um espaço amplo e aconselha, ainda, que a sala fique longe da quadra de esportes e do pátio do recreio, a fim de evitar ruídos perto da biblioteca. A autora (1989) pontua, da mesma forma, a importância de um ambiente arejado: “Ventilação, iluminação adequada e ausência de umidade são cuidados a serem observados, para que se crie um ambiente agradável para os leitores e adequado à conservação dos livros” (LOPES, 1989, p. 37). Além disso, é preciso acessibilidade a cadeirantes, com a instalação

de rampas, por exemplo.

O mobiliário deve estar adequado às necessidades dos alunos em suas diferentes fases de crescimento: cadeiras e mesas menores para as crianças e cadeiras e mesas maiores para os adolescentes; ou então, um tamanho intermediário, que contemple todos os alunos (SILVA, 2009). É preciso, também, conforme o autor, que os móveis não ofereçam riscos aos leitores, como mesas redondas que, se debruçadas sobre elas, possam cair sobre o aluno, ou mesmo com cantos que possam machucar alguém. O adequado, para Silva (2009), são mesas arredondadas, mas com mais de um apoio, de modo a não virar com o peso excessivo. As cadeiras não necessitam de estofamento, visto que é uma aquisição difícil, mas precisam estar em número significativo e oferecer conforto, a fim de atender uma demanda maior de alunos (SILVA, 2009).

As estantes, de acordo com Lopes (1989, p. 37), “devem acompanhar as paredes para melhor se aproveitar a área central. Recomenda-se que tenha a altura máxima de 1,80m”. Isso porque estantes altas demais dificultam o acesso aos livros em prateleiras superiores, principalmente para pessoas de porte baixo. Silva (2009) confirma o uso das estantes fixas às paredes, para que não se corra o risco de ela cair sobre alguém. Todavia, para o autor, esse caso relaciona-se às estantes de alumínio, que são vulneráveis à queda. Se as estantes são fortes e próprias para o uso central da sala, então assim devem ser dispostas.

Silva (2009) ainda elaborou um modelo de biblioteca de acordo com a ideia de interação e fomento da leitura. Ele dividiu a biblioteca em *Zona Formal* e *Zona Informal*: na *Zona Formal* ocorrem, principalmente, os processos administrativos (empréstimo, devolução, etc.), os processos investigatórios (leitura e pesquisa) e os processos de exposição de acervo (estantes, suporte de novas aquisições, entre outros). A Figura 2 (página 81), baseada no autor (2009), elucida melhor as ideias elaboradas por ele.

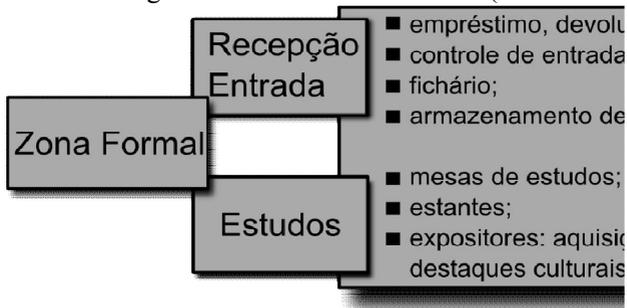
Na *Zona Informal* acontecem as atividades lúdicas, voltadas principalmente às crianças. Nesse ambiente dá-se espaço à fantasia e à imaginação. O modelo criado por Silva (2009), apresentado pela Figura 3 (página 81), esclarece, mais uma vez, como pode ser elaborado esse espaço lúdico voltado à leitura.

Além disso, Lopes (1989) acrescenta que:

para montar uma sala de leitura com possibilidade de envolver os leitores em atividades variadas, recomenda-se que além de mesas, cadeiras e

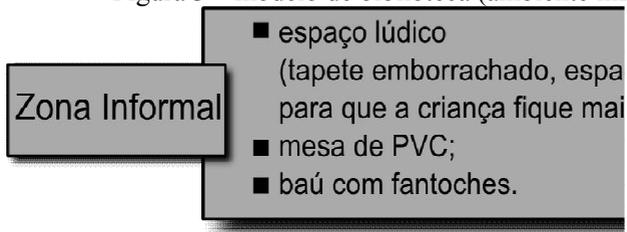
estantes também se providenciem caixas ou cestos (para livros e revistas); quadro de feltro ou cortiça¹²; lousa com cortina; varal para exposições; tapetes, esteiras ou almofadas para acomodar alunos; baú com todo tipo de vestuário e objetos que possam ser utilizados como fantasias. (LOPES, 1989, p. 37)

Figura 2 – modelo de biblioteca (ambiente formal).



Fonte: Silva (2009).

Figura 3 – modelo de biblioteca (ambiente informal).



Fonte: Silva (2009)

Mesmo que as estratégias desenvolvidas por Lopes (1989) sejam mais antiquadas se comparadas às de Silva (2009), é importante ressaltar o destaque dado pela autora ao bem-estar do aluno enquanto leitor por deleite. A aquisição de almofadas ou de *puffs* é interessante na medida em que se reflete sobre o conforto e a familiaridade do aluno com o ambiente e com os livros. Sentir-se à vontade na biblioteca, identificar este espaço como um ambiente acolhedor, pode influenciar o aluno na aquisição e na frequência da leitura.

¹² E, trazendo aos dias atuais, quadro de vidro.

4.4.2 No acervo

Tendo em vista as já mencionadas dificuldades que muitas escolas enfrentam em termos de atualização e revitalização da biblioteca, ou até mesmo de conquista desse espaço, como menciona Silva (1997) sobre a falta “de tudo”: bibliotecas, livros, acervo atual, móveis para dispô-lo, é preciso refletir sobre soluções para os obstáculos que esse autor elenca. Uma das mudanças a se pensar, além do espaço físico, é em relação ao acervo.

Para Macedo (2005), entende-se por acervo de biblioteca “o conjunto de coleções que, separadamente, são constituídas por tipo de publicação/documento (obras em geral, de referência, periódicos, folhetos; pastas e apostilas; audiovisuais, artefatos digitais/eletrônicos, objetos instrucionais, entre outros)” (MACEDO, 2005, p. 318). Em outras palavras, o acervo contém informações sistematizadas em meios diferenciados, as quais ficam disponíveis ao público para consulta na biblioteca.

Silva (2009) ressalta que

o acervo da biblioteca escolar, além de oferecer suporte aos conteúdos discutidos em sala de aula, proporcionará ao aluno encontrar-se com materiais que atendam a sua curiosidade pessoal e com outros que não atendiam até aquele momento, mas que a partir da consulta à biblioteca, teve sua curiosidade despertada. (SILVA, 2009, p. 128)

É de grande importância, portanto, que a biblioteca ofereça títulos instigantes aos alunos, que abrigue livros que possam ir ao encontro da curiosidade deles e os façam refletir e aprender. É preciso, de acordo com o autor supracitado, que a escola atualize, pelo menos uma vez ao ano, o acervo da biblioteca, de modo que atraia o aluno ao seu ambiente e transforme-o em um frequentador do espaço. A atualização do acervo é algo reiterado também por Carvalho (2008) e Amato e Garcia (1989), as quais comungam da ideia de que é necessária uma reformulação frequente para avaliação dos títulos e divulgação de novos junto aos alunos.

Em se tratando da variedade do acervo, alguns autores sugerem ideias para aquisição de material ou sua complementação. Britto (2012) menciona que, além dos clássicos literários, que auxiliam na construção humana, cognitiva e artística do indivíduo, também não podem faltar na

biblioteca escolar obras de ciência, história, geografia, psicologia e artes, entre outros. Segundo o autor, tais assuntos ajudam a delinear o conhecimento tanto dos alunos quanto dos professores, uma vez que geram “ações de estudo e de partilha de conhecimento e de experiências intelectuais e existenciais a partir da atividade orgânica de estudar, de ler e de procurar organizar informação para pensar e intervir no mundo” (BRITTO, 2012, p. 58). Quem corrobora nesse sentido é Amato e Garcia (1989), quando declaram que

para um bom atendimento às necessidades e interesses dos usuários, a biblioteca escolar deve estar constituída de:

- livros de referência (dicionários, enciclopédias, anuários, atlas, almanaques, guias da cidade, guias turísticos, bibliografias, coletânea de leis);
- livros didáticos e paradidáticos;
- livros técnicos e científicos (relacionados ao currículo escolar);
- livros de cultura geral;
- livros de formação pedagógica;
- livros recreativos, de ficção, de cunho literário;
- biografias;
- periódicos (revistas, jornais). (AMATO; GARCIA. 1989, p. 21)

Enfatizando o texto literário, citam-se aqui sugestões de aquisição com base em autores que discorrem sobre o assunto. Zilberman (2009), em sua obra *Como e por que ler a Literatura Infantil brasileira*, destaca alguns títulos clássicos para despertar a imaginação e o hábito de leitura nas crianças: *Reinações de Narizinho*, *Histórias da Tia Nastácia*, *As caçadas de Pedrinho*, *Memórias de Emília*, entre outras obras de Monteiro Lobato; *Bisa Bia Bisa Bel*, de Ana Maria Machado; *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga; *O menino maluquinho*, de Ziraldo; entre muitos outros, que se apresentam apenas na literatura nacional, sem citar os autores internacionais. Para esta autora, “livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar” (ZILBERMAN, 2009, p. 9). Assim, quanto mais leituras agradáveis e construtivas a biblioteca oferecer, mais o indivíduo recebe formação literária e cultural para agregar às suas vivências como leitor.

Em sua obra *Como e por que ler os Clássicos Universais desde*

cedo, Ana Maria Machado (2009) retoma o que Zilberman (2009) menciona sobre as experiências infantis com a leitura e avança um pouco mais: engloba entre os títulos os que são lembrados não só no Brasil, mas também ao redor do mundo. A obra clássica, para Machado, é importante porque “é livro eterno que não sai de moda” (MACHADO, 2009, p. 15). Ou seja, são leituras incansáveis e fontes de conhecimento e prazer. Ela cita alguns títulos que se acredita serem importantes constar nas prateleiras de uma biblioteca escolar: *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain; *O rei Lear*, de William Shakespeare; *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift; *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe; *Vinte mil léguas submarinas*, de Júlio Verne; entre tantas outras sugestões que podem ser encontradas na obra da autora.

Outros autores que corroboram neste sentido são Bloom (2001) e Kuhlthau (2002). O primeiro fala, em termos gerais, dos benefícios da leitura como percepção do mundo e cita também obras as quais ele recomenda leitura: *Moby Dick*, de Herman Melville; *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes; *Grandes esperanças*, de Charles Dickens, entre outros. A segunda autora menciona especificamente obras a serem utilizadas nas bibliotecas, pois é pesquisadora do assunto: *Contos de Grimm*; *Travadinhas*, de Eva Furnari; *Os dez amigos*, de Ziraldo; e, além das sugestões, a autora ainda recomenda atividades para o professor e/ou o bibliotecário aplicar no ambiente da biblioteca utilizando o acervo.

É importante destacar que todos os autores acima relacionados também discorrem sobre a essencialidade do trabalho não só com a prosa, mas também com a poesia. Na biblioteca, portanto, é interessante que se apresentem obras de poetas como William Shakespeare, Walt Whitman (conforme BLOOM, 2001), Cecília Meireles, Mário Quintana, José Paulo Paes, Ferreira Gullar, Vinícius de Moraes, entre outros (conforme ZILBERMAN, 2009), Olavo Bilac, Alceu Lima (conforme LAJOLO, 1996). A poesia, para esta última autora, tem sido trabalhada de maneira conflituosa no espaço escolar, por meio de atividades repetitivas e que não aproximam o leitor da essência da obra. Por isso ela menciona que esse gênero é uma “frágil vítima” dos processos educativos. Na biblioteca é preciso, portanto, além de se constar os volumes de poesia, também realizar atividades que façam o aluno perceber a intenção autoral e a qualidade artística do que se está lendo.

Quando a situação é de inexistência ou insuficiência de materiais, a solução pode ser encontrada de algumas maneiras, como arrecadação de títulos e mutirão de compra de livros. Neste ínterim, Silva (2009) sugere campanhas de doações, pois, de acordo com o autor, “muitas

famílias guardam livros em casa apenas como ‘ornamentos’, quando eles poderiam circular entre os alunos de uma escola e enriquecer o acervo da biblioteca” (SILVA, 2009, p. 201). Nery (1989) enfatiza essa ideia, mencionando que “o acervo amplia-se com várias campanhas. Cada um doa os livros que não quer mais ou que ainda quer não só para si e sim para o coletivo que é a biblioteca” (NERY, 1989, p. 53). Campos e Bezerra (1989) ainda salientam que, além das iniciativas citadas por Silva (2009) e Nery (1989), é importante envolver a comunidade externa na constituição do acervo, fazendo-se notar a importância dos livros e da leitura para os alunos que fazem parte da sociedade em que todos vivem. Todavia, Carvalho (1989) lembra que é importante selecionar as doações, visto que muito do material que vem pode não agregar conhecimento à escola. De acordo com a autora, o conteúdo recebido por meio dos livros e demais materiais deve ser relevante aos alunos e ser analisado antes de ir às prateleiras. E mais: deve “ser condizente com as necessidades da clientela, processado de forma conveniente para garantir o acesso do usuário às informações” (CAMPOS; BEZERRA, 1989, p. 80).

Em suma, como menciona Caldeira (2008), “o acervo deve ser bem selecionado e variado e, nesse sentido, a biblioteca deve ser chamada a contribuir para manter o dinamismo que é inerente à coleção de materiais que vão dar suporte a atividades de aprendizagem ricas e diversificadas” (CALDEIRA, 2008, p. 52). Esse autor, assim como os demais estudiosos citados acima, salienta a importância de não se desistir de um espaço efetivo de leitura e pesquisa na escola, encaminhando, para isso, ideias que podem sustentar práticas transformadoras na instituição, mobilizando, para isso, corpo docente, discente e comunidade externa.

Após a seleção dos volumes, é preciso organizá-los nas prateleiras de maneira que os estudantes tenham facilidade no acesso. Macedo (2005) chama de *tratamento da informação*, no qual “cada documento recebe uma representação descritiva e temática, conforme códigos de catalogação e esquemas de classificação de assunto e indexação por descritores” (MACEDO, 2005, p. 320). A catalogação e a disposição nas estantes geralmente obedecem a um padrão já massivamente utilizado em outras bibliotecas: a CDD (Classificação Decimal de Dewey, elaborada por Melvin Dewey) (VIANNA, 2008). Segundo Vianna (2008),

a CDD divide o conhecimento humano em dez classes principais (de 000 a 999) que se

subdividem em classes secundárias que, por sua vez, vão se subdividindo em outras dez classes, sucessivamente, formando um sistema decimal que permite que se especifique, com maior ou menor detalhamento, os assuntos dos documentos de uma biblioteca. (VIANNA, 2008, p. 45)

Quem também estuda sobre catalogação é Silva (2009), o qual cita Piedade (1983) para detalhar a CDD. Ela apresenta a classificação dos volumes da seguinte maneira:

- 000 Generalidades
- 100 Filosofia e disciplinas relacionadas
- 200 Religião
- 300 Ciências Sociais
- 400 Línguas
- 500 Ciências Puras
- 600 Tecnologia (Ciências Aplicadas)
- 700 Artes, Recreação e Artes Cênicas
- 800 Literatura (Belas Letras)
- 900 Geografia. Biografia. História. (PIEADADE, 1983 *apud* SILVA, 2009, p. 130)

Posteriormente, Silva (2009) declara que a escola pode adaptar a organização do acervo para facilitar o acesso às crianças, mas que todos os alunos precisam entender que, para que o livro procurado seja encontrado no acervo, é necessária a adoção de alguns procedimentos de procura. A mesma ideia é destacada por Vianna (2008), quando assinala que

os sistemas de classificação e os códigos de catalogação, portanto, devem ser utilizados na organização das bibliotecas escolares. Algumas adaptações poderão ser necessárias, por exemplo, no caso da coleção infantil que, por suas características peculiares, deverá estar separada do restante do acervo. Mas tão logo a criança entre na fase de leitura permanente e de busca de informação para seus trabalhos escolares, ela terá condições de entender a organização dos materiais na biblioteca, na qual, se frequentada sistemática e constantemente, levará o estudante a assimilar de forma natural os procedimentos necessários para

explorar os materiais e as informações nela contida. (VIANNA, 2008, p. 46)

Nesses termos, e ainda destacando a informatização do acervo, aspecto muitas vezes não frequente nas bibliotecas por falta de recursos, mas que mesmo assim se faz atual, é necessário que o aluno seja orientado, caso não consiga compreender a catalogação ou os dados no computador. É preciso, então, a intervenção do bibliotecário ou auxiliar de biblioteca para que a leitura, a pesquisa e o aprendizado se consolidem. A discussão sobre isso segue na próxima seção.

4.4.3 Com o bibliotecário

Assim como o professor, o bibliotecário é também um educador (MACEDO, 2005; RIGOLETO; DI GIORGI, 2009) e precisa ser um exímio leitor (SILVA, 1997; SILVA, 1986; MACEDO, 2005; SACCHI JR., 1986; FARIA, 1986; RÍGOLO, 1986; BARROS, 1986; FONSECA, 1983). Ler, para o bibliotecário ou auxiliar de biblioteca, é um ato importante, uma vez que é orientador de leitura dos alunos e professores. Silva (1997) ainda questiona:

como pode alguém orientar e compreender o usuário se ele mesmo não possui habilidades de leitura? Como preparar programas de incentivo ao hábito da leitura sem conhecer os aspectos fundamentais, inerentes ao ato de ler? Deve o bibliotecário conhecer apenas as habilidades instrumentais de utilização da biblioteca? Será que uma compreensão mais profunda do ato de ler não viria enriquecer o trabalho do bibliotecário, visto aqui como um agente social, exercendo, também, uma ação pedagógica concreta? (SILVA, 1997, p. 110)

O bibliotecário é um agente social, orientador de um ato fundamental à formação pessoal e profissional de um sujeito, que é a leitura. Entretanto, muitos não se enxergam desta maneira. Silva (1997) declara que a situação de muitos bibliotecários não é favorável. Segundo ele, esse profissional está quase que “coisificado”, “dentro de um terreno repleto de estacas opressoras e, por isso mesmo, frustradoras” (SILVA, 1997, p. 103). Carneiro da Silva (1999) complementa, dizendo que muitos bibliotecários parecem resignados com a situação precária a qual presenciam, o que ainda acaba por prejudicar a promoção da leitura na

escola, uma vez que um profissional acomodado não motiva a leitura e não transforma a realidade.

Portanto, a leitura integrada às práticas desse profissional abre as portas à transformação necessária à biblioteca e à leitura. Precisa-se de profissionais leitores, responsáveis e comprometidos com a sua função central que é a de propagar e instigar a busca pelo conhecimento. Albergaria (1994) menciona que o bibliotecário deve ser um leitor porque “ele pode conhecer primeiro o livro e é capaz de aconselhar os leitores comuns” (p. 56). Esse autor ainda afirma que o bibliotecário tem a vantagem de estar sempre junto a eles, os livros, como se esta relação fosse “um caso de sedução”, ou seja, de afetividade a ser passada adiante. Silva (1989), por sua vez, emenda declarando que

gostar de ler, ou, mais que isso, ter uma paixão pessoal pela literatura – esta me parece ser a característica básica da pessoa que vai comandar uma biblioteca. Essa paixão, desenvolvida a partir de uma história concreta de leitura, coloca-se como o fundamental do processo de dinamização da biblioteca. Vejamos os porquês:

- a promoção e a orientação de leitura, em qualquer contexto, movimentam-se através do exemplo e do depoimento de práticas vivenciadas. Quer dizer: a socialização do valor da leitura é impossível de ser realizada por alguém que não goste de ler;
- além de ‘dispor’ livros aos estudantes, o responsável pela biblioteca precisa ‘propor’ literatura, sugerindo obras, fornecendo exemplos, dando depoimentos, abrindo novos campos de interesse ao leitor etc... E isso pode ser feito por alguém que possua um repertório amplo de leituras realizadas;
- aos apaixonados pela leitura, isto é, àqueles que assumiram a leitura como um valor social e como uma prática de vida, o livro não se apresenta como um mero produto ou mercadoria ou número de catálogo, mas sim como um objeto cultural, gerador de conhecimento e prazer aos leitores. (p. 27-28)

O que o autor assinala acima parece suficiente para se entender o

fundamental papel que a leitura possui na formação e no trabalho do bibliotecário, mas alguns autores enfatizam e complementam essa ideia. Um deles é Sacchi Jr. (1986), o qual menciona que é importante que o profissional da biblioteca seja um sujeito curioso e explorador, capaz de munir-se de informações e condições para enfrentar situações não premeditadas. Quem mais concorda são Faria (1986), Rígolo (1986) e Barros (1986), as quais discorrem sobre o papel de um bibliotecário ativo, que é um agente crítico, transformador e que se adapte às situações vindouras, dando o seu melhor para que a leitura seja sinônimo de conhecimento na escola.

Macedo (2005) ainda comenta que o profissional da biblioteca “deve ser bem treinado e motivado e também estar comprometido com a comunidade escolar como um todo, para interagir com o corpo de professores e acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (MACEDO, 2005, p. 332). Dessa forma, o trabalho do bibliotecário não se restringe apenas aos alunos, pois também é importante o contato com o corpo docente, de forma a firmar parcerias, cooperação e atividades em conjunto. Assim como Ferreira (2009), Carneiro da Silva (1999) pontua, nessa perspectiva, que

a participação do bibliotecário escolar no planejamento didático do professor é outra atribuição de cunho educativo daquele profissional. Ciente do planejamento do professor, o bibliotecário escolar conhecerá os conteúdos que serão explorados e, assim, poderá orientar com maior objetividade e eficácia a inserção da biblioteca no ensino/aprendizagem. Por outro lado, conhecendo tais conteúdos, o bibliotecário poderá apresentar ao professor as possibilidades informativas da biblioteca escolar com relação à disciplina que irá lecionar. Dessa forma, o professor planejará, com mais segurança, o envolvimento da biblioteca escolar no seu trabalho pedagógico. (CARNEIRO da SILVA, 1999, p. 77)

A partir dessa argumentação, nota-se a pertinência da relação entre um bibliotecário leitor e comprometido com um professor também dentro dessas características. Nesse contato, todos têm a ganhar, mas principalmente o aluno, que é alvo de profissionais que buscam por metodologias diferenciadas e estão preocupados com a sua ascensão.

Uma biblioteca, portanto, que não apresenta um trabalhador que seja responsável por ela, que a mantenha viva e operante, é apenas um lugar de livros dispostos em prateleiras. A presença de alguém que medeia atividades e trabalhe significativamente é fundamental quando se quer promover experiências positivas com a leitura junto aos alunos. Nesse sentido, Rigoletto e Di Giorgi (2009) afirmam que

o bibliotecário assume papel essencial neste processo [de formação de leitores], afinal, ele também é um educador, está em contato com o material de leitura, atua num ambiente destinado à leitura, tem conhecimento sobre o gosto dos alunos, além de ter noção do tema e do conteúdo pertinentes à determinada faixa etária. Portanto, o bibliotecário possui as ferramentas necessárias para despertar o interesse do leitor, multiplicar as práticas de leitura e oferecer a diversidade de material. (RIGOLETO; DI GIORGI, 2009, p. 229)

Além de tudo o que até agora foi exposto, é fundamental que o responsável pela biblioteca seja alguém que exerça o diálogo com todos, de modo a ouvir e ser ouvido, a construir e fornecer conhecimento por meio dos outros e que veja no diálogo uma maneira de se transformar a sociedade. Essa discussão será mais bem fundamentada na Seção 4.5, na qual os autores citados dão suas contribuições sobre o assunto.

4.4.4 Sobre os projetos de leitura

Os projetos de leitura já foram anteriormente discutidos nesta pesquisa, porém estavam relacionados às práticas de leitura em sala de aula. Nesta seção pretende-se discutir de que forma os projetos podem auxiliar nos trabalhos com a leitura na biblioteca, uma vez que se entende que esse lugar colabora na propagação do hábito de leitura, quando se trabalha nela com afinco.

O bibliotecário, nesse sentido, tem papel central na criação, no desenvolvimento e na aplicação dos projetos de leitura, visto que é preciso ser “próximo e comunicativo, motivando os alunos a ler e a frequentar a biblioteca” (AMORIM, 2013, p. 109). A autora declara que os projetos de leitura na biblioteca são favoráveis no auxílio a essa motivação e ainda relata sua experiência como promotora de projetos de leitura em uma biblioteca de escola pública. Amorim (2013) aplicou trabalhos envolvendo música, poesia, artes plásticas, “contação” de

histórias, de forma a “tornar a biblioteca escolar um espaço vivo e agradável” (AMORIM, 2013, p. 110).

Por meio de um projeto sobre *Poesia*, a autora supracitada instigou a leitura junto aos alunos, a interpretação em conjunto, a ilustração dos versos e, no fim, a construção de um livro que registrou as experiências, os desenhos e as reflexões a partir da leitura das poesias. Outro projeto desenvolvido na biblioteca por Amorim (2013) foi com o tema *Diversidade*, o qual levou os alunos a ler literatura, refletir sobre o tema, desenvolver argumentação e produzir trabalhos artísticos com os materiais disponíveis na escola. Atividades diferenciadas por meio dos projetos aproximam os alunos da biblioteca, e assim eles passam a enxergá-la não só como um depósito de livros, mas como um espaço dinâmico e acolhedor.

Araújo (2014) concorda com Amorim (2013) e ainda elenca os benefícios dos projetos de leitura na biblioteca:

- Estimulam o envolvimento dos alunos nas atividades;
- Se assumem como eixos centrais de um conjunto de práticas que unem os professores em torno de um objetivo comum;
- Exigem uma planificação, execução e avaliação comum pelos vários intervenientes no projeto;
- Permitem articular atividades entre a biblioteca escolar e as disciplinas, pensando nos currículos mas tirando proveito da “transversalidade da leitura”;
- Ajudam as bibliotecas escolares/professores bibliotecários a articular com um maior número de turmas, de disciplinas e professores;
- Conduzem a uma maior valorização da leitura e do trabalho desenvolvido pela biblioteca. (ARAÚJO, 2014, p. 15)

É importante se pensar nos projetos como forma de valorizar o espaço da biblioteca e fazer com que os alunos também a valorizem. Isso porque

a biblioteca é o lugar ideal para fazer convergir as atividades que se desenvolvem no âmbito da promoção da leitura, cabendo-lhe a tarefa de planificar atividades que aproximem os alunos dos livros, criando um clima de leitura e favorecendo

a participação ativa, reflexiva e crítica do aluno, a quem deve ser dado todo o protagonismo no ato da leitura. (ARAÚJO, 2014, p. 14)

Nesse ínterim, tornar a biblioteca um espaço ativo e criativo por meio de atividades significativas como os projetos de leitura é proporcionar à escola e à comunidade a oportunidade de saber mais e *ser mais*, como já menciona Paulo Freire. Macedo (2005) também acredita no trabalho em conjunto, no apoio mútuo para a transformação da biblioteca e da leitura na escola. É preciso, portanto, estímulo para que o bibliotecário busque conhecimentos para a construção de atividades junto aos professores e alunos, de maneira que todos usufruam dos benefícios da leitura, não só na biblioteca, mas também para além dos muros da escola.

4.5 POR UMA BIBLIOTECA BASEADA EM FREIRE E BAKHTIN

As discussões em torno das teorias freireanas e bakhtinianas são comuns e relevantes nas áreas da Educação e da Linguagem, uma vez que ambos – Paulo Freire e Mikhail Bakhtin – são referências no que concerne aos dois assuntos. Mesmo vivendo em épocas diferenciadas e tendo vivido experiências particulares, é possível que se façam algumas aproximações teóricas entre os dois autores, levando em consideração o assunto principal deste trabalho: a biblioteca escolar enquanto promotora de leitura na escola pública.

Autores como Geraldi (2004) desenvolveram trabalhos na tentativa de aproximá-los, e, conforme mostram os estudos, os autores – Freire e Bakhtin – tomam posições semelhantes em determinados sentidos, como a ideia do inacabamento da consciência humana, o diálogo e a alteridade (GERALDI, 2004).

O intento desta seção é aproximar ambos os autores da perspectiva da leitura na biblioteca e das ações do bibliotecário enquanto profissional promotor da leitura e educador. E quando se fala em Educação, Linguagem, Diálogo e Alteridade, é automaticamente perceptível a presença de Paulo Freire e Bakhtin e seus contributos nessas áreas.

Paulo Freire (2006) escreveu uma obra falando especificamente de leitura, na qual o título já qualifica esse ato pelo autor: *A importância do ato de ler*. No primeiro texto do livro, que leva o mesmo título, o autor afirma que a leitura “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (FREIRE, 2006, p. 14). Ou seja,

leitura é consciência perceptiva do real, é pensar o mundo analisando-o, é estabelecer questionamentos. Essa mesma discussão é encontrada na Seção 2.3, na qual o autor dialoga o assunto com teóricos como Silva (1997).

Bakhtin, em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2009), trata, entre outros tópicos, da ideologia da qual a palavra está impregnada e como essa palavra influencia nas mudanças sociais. Ele menciona que

as relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala. (BAKHTIN, 2009, p. 42)

A palavra, portanto, é o mecanismo articulador da sociedade e tem o poder de definir, por meio da sua carga ideológica, as relações sociais existentes por meio do discurso utilizado. Adiante, o autor assinala que “todo signo¹³ ideológico, e portanto linguístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN, 2009, p. 45). Em outras palavras, a sociedade se divide por diferentes usos do mesma palavra, a qual muitas vezes é utilizada para reforçar essa divisão. Bakhtin (2009), então, defende o signo ideológico como forma de oportunizar a reflexão e, por conseguinte, a mobilização na luta de classes, pois a classe dominante se interessa em diminuir o valor ideológico da palavra, a fim de manter a hegemonia, o que também postula Freire (2011a), quando menciona a luta contra a alienação do oprimido, o qual tem no seu opressor alguém parecido com a descrição de Bakhtin (2009).

¹³Bakhtin vai além do linguista Ferdinand de Saussure, o qual unificava no signo um significante e um significado. Para Bakhtin, o signo é ideológico, e não é “apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material desta realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (BAKHTIN, 2009, p. 32).

Freire, em sua obra *Pedagogia do oprimido* (2011a), destaca:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2011a, p. 94)

Em outras palavras, Freire (2011a) advoga em prol da educação como maneira de desamarrear-se da consciência vazia, da palavra utilizada em benefício da reflexão, assim como Bakhtin (2009). E tudo isso perpassa pela leitura, esse ato habitual que se adquire, na maioria das vezes, na escola e se desenvolve também nela ou mais além: na biblioteca.

A biblioteca, portanto, cumpre um papel importante, que é o de irradiar informações pertinentes ao aluno e aos professores de modo a desconectá-los do senso comum e engajá-los na esfera do pensamento crítico, de modo a perceber a ideologia por trás do signo, por meio da leitura e da discussão, oportunizando o diálogo entre os seus frequentadores.

O diálogo, por sua vez, é outro ponto em comum entre Freire e Bakhtin e que pode ser relacionado à leitura. Freire (2011a) constata que o diálogo – ou a dialogicidade – é elemento-chave na busca pela liberdade. A palavra é central para se transformar o mundo, e, como menciona o autor, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2011a, p. 108). Ele também aponta que “o diálogo é uma exigência existencial” (p. 109), ou seja, precisamos dessa atividade para que a sociedade se desenvolva de maneira reflexiva e humana.

Bakhtin (2009), da mesma forma, assevera que “a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é a função da pessoa desse interlocutor [...]. Não pode haver interlocutor abstrato” (BAKHTIN, 2009, p. 116). Para esse autor, da mesma forma que para Freire (2011a), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (p. 117). É importante, portanto, que na biblioteca da escola o diálogo esteja presente como forma de interação com os alunos e os professores, ou como mencionam

esses autores, com o *outro*. É importante que haja conexão entre os membros da escola como um todo e a biblioteca, que se estabeleça essa relação de dialogicidade do auxiliar com o corpo docente e discente, que possam reconhecer neste local uma fonte de leitura, de conhecimento, de diálogo mútuo e com os textos.

Como professor, Freire (2011c) dialoga com o leitor no livro *Pedagogia da Autonomia* e revela, mais uma vez, a importância do diálogo na formação crítica dos alunos. As afirmações que ele faz nessa obra cabem também aos auxiliares de biblioteca, que, por sua vez, são mediadores, instrutores, instigadores e promotores de leitura. Assim, Freire (2011c) coloca também aos auxiliares a premissa: “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 2011c, p. 132), bem como o ensinamento: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2011c, p. 133). Em outras palavras, o autor assinala que os indivíduos que praticam o dialogismo reconhecem que são seres instigados aos saber, bem como inacabados, ou seja, o ser humano sempre pode *ser mais*. Ainda nas palavras de Freire (2011c, p. 132), “posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei”. Nesse sentido também contribui Bakhtin, em sua obra *Estética da criação verbal*:

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais -, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente. (BAKHTIN, 2011, p. 11)

Transportando essas afirmações à realidade da biblioteca escolar, pode-se dizer que é importante que o auxiliar reconheça-se como alguém que sempre pode aprender algo novo, que sempre está apto a se autoaprimorar, em termos de conhecimento literário, científico ou axiológico. Como já mencionado, ele é também um educador e precisa da leitura para poder orientar os futuros leitores. Por meio da leitura, o auxiliar de biblioteca torna-se alguém capaz de orientar e motivar este exercício, pois tem conhecimento da sua importância social.

Outro aspecto que foi superficialmente mencionado nesta seção e que está relacionado aos autores em discussão é a alteridade, a relação com o *outro*. Quando se fala em diálogo – assunto aqui já citado –, é

imprescindível a presença do outro para que a interação se efetive. É importante, portanto, que o responsável pela biblioteca entenda e valorize a importância da presença e do diálogo dos indivíduos que frequentam o espaço, visto que é nesta relação que se efetivam os processos reflexivos e transformadores. Bakhtin assevera que o

nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de apercetibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2011, p. 294-295)

É importante que se enxergue no outro (nos alunos, nos professores e nos demais colegas), portanto, a oportunidade do diálogo, da troca, e com isso evitar a massificação (FREIRE, 2011b). Ainda para esse autor, a alteridade e o diálogo se fazem importantes, pois esta combinação

nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2011b, p. 141)

É nessa perspectiva que se projeta uma biblioteca ideal: valorização do outro, dialogismo, reflexão mútua. Seria necessário que não só o responsável pela biblioteca, mas também os professores e demais funcionários levassem em consideração as teorias de Freire e Bakhtin, de modo a perceber a biblioteca como um espaço de múltiplas vozes, um espaço que promova a criticidade dos alunos e os leve a *ser mais* social e cognitivamente.

5 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Os documentos oficiais que orientam a educação em nível nacional, estadual e municipal têm a função de esclarecer os membros escolares e a sociedade quanto à importância de uma educação de qualidade em todos esses âmbitos e, para isso, trazem diretrizes que servem de referência para professores, direção e alunos terem um melhor envolvimento e desenvolvimento em sala de aula e em suas respectivas atribuições. Tais caminhos podem ser refletidos e seguidos, especialmente pelos professores, os quais ministram as disciplinas que são abordadas nos documentos.

No presente trabalho, serão detalhados aspectos concernentes à leitura e às bibliotecas escolares que constam (se constam) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – nível nacional), em textos oficiais vinculados ao Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL – nível nacional), no Manual Básico da Biblioteca Escolar (nível nacional), na Proposta Curricular de Santa Catarina (nível estadual) e na Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma (nível municipal).

5.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)

Os PCN foram criados pensando na amplitude da qualidade da educação, envolvendo a comunidade escolar, pais e sociedade. Estão voltados à formação de cidadãos capacitados para atenderem às exigências do mundo científico e do trabalho, e se comprometem a esclarecer os papéis do aluno e do professor, bem como as habilidades que os alunos podem desenvolver por meio da mediação do educador. Segundo consta no documento, tem-se a

intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional [...] e [...] pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998b, p. 7)

Nesse sentido, os PCN procuram suscitar no professor a capacidade de entender a compreensão quanto à necessidade de tornar os alunos críticos, socialmente responsáveis e conscientes da importância do conhecimento para a sua formação pessoal e profissional. Essa relação é importante para o desenvolvimento cognitivo de ambos – aluno e professor – no processo de ensino e

aprendizagem, pois o saber se dá nas mediações não só de conteúdos, mas também na solidariedade, na cooperação e no respeito (BRASIL, 1998b).

Os PCN trazem, com relação às práticas de linguagem, alguns valores que estão vinculados à leitura. Eles são princípios norteadores para que os professores consigam perceber o que se quer de um aluno proficiente nas mais variadas formas de linguagem, como a leitura e a escrita. Segundo o documento, o aluno precisa de posturas de:

- Interesse, iniciativa e autonomia para ler textos diversos adequados à condição atual do aluno.
- Atitude receptiva diante de leituras desafiadoras e disponibilidade para a ampliação do repertório a partir de experiências com material diversificado e recomendações de terceiros.
- Interesse pela leitura, e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte. (BRASIL, 1998b, p. 64)

A leitura é vista, nos PCN, como “um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto” (BRASIL, 1998b, p. 69). Segue, então, a teoria explicitada nesse trabalho, sobre a leitura como processo de produção de significados em uma relação leitor e texto. O documento ainda traz que o ato de ler é, além de produção de sentidos, uma responsabilidade da escola, que deve explorar as habilidades em leitura e oferecer ambientes propícios para essa atividade (BRASIL, 1998b).

Adiante, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam algumas condições para que a leitura se efetive no ambiente escolar:

A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.

É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.

O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.

[...] A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. (BRASIL, 1998b, p. 71-72)

Nas quatro condições de leitura escolar selecionadas do texto original, chama-se atenção para dois fatores presentes no fragmento: o professor e o acervo, os quais são atores fundamentais à promoção da leitura na escola.

Com relação ao professor, cabe a esse profissional a organização das atividades relacionadas à leitura com os alunos, à seleção dos textos, à orientação adequada aos educandos e a postura como exímio leitor. Os PCN ainda colocam que, “tendo boa relação com a leitura, gostando verdadeiramente de escrever, o professor pode se constituir em referência para o aluno” (BRASIL, 1998b, p. 66). Assim, a responsabilidade não só pertence ao professor de LP, mas também aos profissionais de todas as demais disciplinas do currículo escolar, pois é importante esforçarem-se para promover um ambiente saudável de leitura, seja na sala de aula, seja na biblioteca escolar, agregando novos conhecimentos ao aluno e transformando-o em um sujeito consciente na esfera social.

A biblioteca, por sua vez, como já mencionado anteriormente neste trabalho, é espaço no qual se encontra o acervo escolar, e precisa dispor de condições adequadas de funcionamento, de forma a estar disponível em tempo integral aos alunos. O documento enfatiza a biblioteca apenas como meio de contato com diversos tipos de textos escritos, como uma forma de escolha independente de leitura, ou fonte de leitura de escolha pessoal (BRASIL, 1998b), restringindo os processos de compreensão textual mais ao ambiente da sala de aula.

Os PCN enfatizam também o cuidado com os livros e a elaboração de projetos de leitura, que podem estar relacionados à

biblioteca, elaborados pelo profissional responsável pelo espaço, ou podem ser fomentados pela escola, de um modo geral. Os projetos podem também ser fruto da interação dos professores, que, unidos, incentivam a leitura em suas várias disciplinas. Quanto a isso, o documento mostra que é importante o trabalho coletivo entre os educadores (BRASIL, 1998b) e que a formação continuada deles oferece subsídios para a frequente atualização das concepções de leitura a serem adotadas nos projetos desenvolvidos na escola.

5.2 PLANO NACIONAL DO LIVRO E DA LEITURA (PNLL)

O Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) foi instaurado pelo governo federal em 2010 e cita como alguns objetivos o fomento da leitura no país, a propagação do livro como recurso para aprimorar a organização social e a implementação/fortificação das bibliotecas nacionais. O documento menciona os quatro eixos do plano, os quais são: “1- Democratização do acesso; 2- Fomento à leitura e à formação de mediadores; 3- Valorização do livro e comunicação e 4- Desenvolvimento da economia do livro” (BRASIL, 2010, p. 12). Tais eixos visam a promover a leitura de maior qualidade e intensidade por parte dos brasileiros, oferecendo oportunidades de acesso aos livros. A inclusão social também é uma meta do Plano, no qual consta que as diretrizes

têm por base a necessidade de se formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável. (BRASIL, 2010, p. 12)

Ou seja, pensa-se em melhorar as condições sociais de leitura, de forma a, com essa atitude, reverter as situações muitas vezes desfavoráveis de vida, por meio da cultura e do acesso aos bens literários.

Como justificativa ao PNLL, o governo federal menciona, entre outras informações, as taxas de analfabetismo (inclusive o funcional) e os dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – já explanado neste trabalho). Apesar dos últimos avanços em ambos os índices, o país se encontra ainda em posição desfavorável e carente de meios eficientes e satisfatórios que auxiliem na reversão deste quadro

(BRASIL, 2010). A leitura, portanto, se faz pertinente como propulsora da mudança da situação que se observa atualmente. No documento consta que,

de acordo com os especialistas, uma das principais causas do elevado índice de alfabetismo funcional e das dificuldades generalizadas para a compreensão vertical da informação escrita se localiza na crônica falta de contato com a leitura, sobretudo entre as populações mais pobres. (BRASIL, 2010, p. 16)

Tal colocação confirma o que Silva (1981) traz sobre as condições de leitura no Brasil. O autor menciona que as dificuldades financeiras de boa parte da população inibem o acesso ao livro e aos conteúdos que poderiam elevá-las cultural e cognitivamente, de modo a perceber na leitura um ato emancipador e construtor de novas possibilidades de vida. Neste sentido, entende-se que:

a leitura e a escrita constituem elementos fundamentais para a construção de sociedades democráticas, baseadas na diversidade, na pluralidade e no exercício da cidadania; são direitos de todos, constituindo condição necessária para que possam exercer seus direitos fundamentais, viver uma vida digna e contribuir na construção de uma sociedade mais justa. (BRASIL, 2010, p. 20)

Existe, portanto, consciência da relevância da leitura na construção de uma sociedade melhor para todos. No documento, existe também o comprometimento governamental em melhorar os índices em leitura que se apresentam por meio do acesso ao livro e também pela formação de mediadores de leitura. Três escolas que participam desta pesquisa poderão dar subsídios para que se entenda como o PNLL está agindo (se está) e de que forma está agindo nas escolas brasileiras.

5.3 MANUAL BÁSICO DA BIBLIOTECA ESCOLAR – MEC

O Manual Básico da Biblioteca Escolar é um documento nacional elaborado pelo Ministério da Educação com o intuito de aprimorar os espaços destinados à leitura em âmbito escolar, oferecendo direcionamentos a fim de que as práticas de leitura ocorram em um

espaço adequado. Busca promover oportunidades aos alunos, professores e bibliotecários de conhecerem melhor o espaço e fazer dele um ambiente transformador na escola. Sugere, inclusive, ideias de como se pode improvisar um lugar para os livros e demais materiais que compõem uma biblioteca, caso a escola não tenha suporte para tanto.

É uma proposta oriunda do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), órgão do MEC que visa à implementação de soluções concretas para a crise de leitura e a carência de bibliotecas efetivas e atuantes nas redes escolares. No documento consta que:

a biblioteca tem que ser um espaço gostoso e agradável. Não se deve esquecer que os livros são sempre um convite para se conhecer novos horizontes, lugares, pessoas, histórias, ideias e conhecimentos. Esta “viagem” através dos livros deve acontecer, portanto, em um lugar em que o leitor possa ficar com tranquilidade. O ideal, então, é que a biblioteca possua um ambiente só dela. (BRASIL, 1998a, p. 7)

Por isso, quando o assunto é leitura e seu desenvolvimento, é importante tomar cuidados como os sugeridos pelo manual, pois a leitura é um processo de compreensão que precisa da concentração do indivíduo e, por isso, de silêncio. Um espaço adequado para que possa ocorrer essa interação leitor-livro é um ambiente calmo, longe de ruídos que possam comprometer a leitura e a pesquisa.

Nesse sentido, o Manual descreve mais alguns direcionamentos para o bom funcionamento de uma biblioteca escolar:

- 1) A sala que abriga os livros **não pode ser úmida**, pois a umidade danifica os livros. Procure instalar a biblioteca no local mais seco que houver na sua escola.
- 2) Na sala de leitura ou canto para leitura, a **iluminação deve ser farta**: paredes e tetos claros facilitam a difusão da luminosidade; iluminação direta é mais econômica, mas deve ser prevista também iluminação artificial para que a sala possa ser utilizada em qualquer período do dia ou da noite.
- 3) As salas de leitura e a que abriga os livros devem ser **bem ventiladas**, para criar um

ambiente agradável aos usuários e favorecer a conservação dos livros.

- 4) É recomendável que a biblioteca tenha **cadeiras e mesas**, para que os alunos possam estudar e ler, sozinhos ou em grupo. (BRASIL, 1998a, p. 8)

Nota-se que, entre esses apontamentos, há o propósito de salientar a parte estrutural da biblioteca (iluminação, cor das paredes, ventilação). Tão importante como a estrutura, é a pessoa que administra o espaço. No que cabe ao bibliotecário, o documento menciona que ele “é o elemento-chave entre o leitor e o livro. Não é apenas aquele que entrega e recebe os livros; é aquele que indica, orienta, ensina, abre portas, apresenta novos títulos e as várias formas de aprender” (BRASIL, 1998a, p. 27). Isso confirma o que se tem defendido até aqui sobre as atribuições do bibliotecário, que não deve apenas visar ao caráter técnico da profissão, mas envolver-se no pedagógico, incentivando os hábitos de leitura, promovendo a aprendizagem por meio dela e sendo ator, assim como o professor, na construção de uma escola dinâmica para todos.

Finalmente, o documento traz que o melhor lugar para se guardar um livro é na mão de um aluno, e que a biblioteca é favorecedora dessa procura e aquisição de conhecimento (BRASIL, 1998a). Dessa forma, há um conjunto de fatores envolvidos e já expostos aqui para a efetivação da leitura por meio da biblioteca, e que serão mais uma vez mencionados juntamente com a análise dos dados, no capítulo posterior.

5.4 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina sugere aprofundamentos em se tratando das discussões de caráter educacional, com vistas a aprimorar as práticas pedagógicas e a relação estabelecida entre professor e aluno (SANTA CATARINA, 1998). Assim como os PCN, a Proposta Curricular do Estado anseia por melhores resultados provenientes das atividades escolares e, por isso, traça caminhos pelos quais os professores podem seguir para construir as suas aulas. É preciso, segundo a PCSC (1998), compreender as teorias que embasam o documento, de modo que a aprendizagem do professor possa se refletir no aluno.

Assim como nos PCN, a leitura é mais bem detalhada no que concerne às práticas de Língua Portuguesa. Nessa seção, a Proposta Curricular menciona que a leitura é resultante de uma atuação complexa

de fatores (relação texto-intenção do autor, relação texto-outros textos, relação texto-mundo, relação texto-leitor), provocando o processo de compreensão do que se lê (SANTA CATARINA, 1998).

A proposta assume a pressuposição de que a leitura é um processo de interação com o autor, diferentemente do posicionamento tomado nos PCN e neste trabalho. Parte-se da concepção de que:

o texto aparece, então, como o centro do processo de interação locutor/interlocutor, autor/leitor. Podemos dizer que o sentido não está simplesmente no próprio texto, nem no locutor (autor) nem no interlocutor (leitor). Está no espaço criado entre esses três domínios. (SANTA CATARINA, 1998, p. 80)

Nesse sentido, na PCSC ainda consta que “a leitura não resulta apenas da aplicação de técnicas (decodificação), mas de um confronto interlocutivo, em que três elementos interagem: o texto, o locutor e o interlocutor” (SANTA CATARINA, 1998, p. 81). Acrescenta-se aqui, portanto, que nesse processo de interação com base cognitivista, a leitura não deixa de lado o seu propósito de fazer sentido ao aluno, de modo que, com auxílio do professor, o educando consiga se apropriar de habilidades que o farão compreender o que o autor quis dizer por meio do código escrito.

O documento estadual cita Jean Foucambert (1994) para explicar a conceituação de leitura, utilizando-se da teoria de que esta vai além da decifração do código linguístico, bem como ajuda a compreender o que se passa na cabeça de outra pessoa. Dessa forma, enfatiza novamente a relação com o autor, mas também integra o papel do professor.

Segundo a PCSC, o professor é “responsável direto pela formação do aluno em matéria de leitura” (SANTA CATARINA, 1998, p. 84), e isso demonstra a responsabilidade depositada nesse profissional que, assim como menciona os PCN, precisa de formação adequada para propor práticas de leitura adequadas à sala de aula.

Em se tratando da biblioteca escolar, a Proposta Curricular atém-se a poucas menções. Em citações de Foucambert (1994), trata do leitor ativo, que busca o conhecimento na biblioteca; na esfera pedagógica, declara a procura de diferentes escritos na escola, mas não estabelece relação com um espaço físico com livros, mesas, pesquisa, ambiente preparado e projetos de leitura, conforme prevê este trabalho.

5.5 PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA

Por fim, a Proposta Curricular do Município de Criciúma segue a mesma linha de pensamento dos demais documentos, que é a de priorizar as melhorias necessárias à educação, indicando alguns caminhos elaborados de maneira que se construam sujeitos autônomos e críticos no âmbito social. A Proposta sugere que os professores sejam reflexivos e atuantes na missão de educar, levando em consideração os aparatos teóricos disponíveis, de maneira que repensem as suas práticas.

É interessante observar que o documento é dividido pelas disciplinas curriculares e que alguns profissionais da rede pública municipal foram chamados a participar da confecção da proposta, contribuindo com os conhecimentos que possuem nas suas respectivas áreas de trabalho. De acordo com o que consta na apresentação do documento (2008), essa é uma maneira de desafiá-los a promover um trabalho significativo e com empenho para, dessa maneira, contribuir para as mudanças a serem implementadas.

A PCMC é fruto do trabalho da Secretaria Municipal da Educação do município, juntamente com a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), as quais somaram forças para diagnosticar as necessidades da rede pública municipal, bem como (re)elaborar a Proposta, proporcionando aos professores uma válida fonte de pesquisa e orientações para os trabalhos em sala de aula.

O documento encontra-se dividido em 13 grandes capítulos, os quais abordam as disciplinas curriculares, como já mencionado, e agrega, da mesma forma, princípios norteadores para a Educação Infantil (EI), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os fundamentos teóricos utilizados na elaboração da Proposta (Perspectiva Histórico-Cultural).

A leitura, um dos temas primordiais desta pesquisa, situa-se no capítulo relacionado às práticas de Língua Portuguesa, assim como na PCSC e nos PCN. Existem, nesse capítulo, menções que apresentam o que se quer praticar na sala de aula, e consta que é preciso modificar o foco de ensino de LP, ou seja, ultrapassar o exercício intensificado da metalinguagem (estudos de gramática sem significação), e partir para novas abordagens de trabalho com a linguagem, como a leitura de textos escritos (CRICIÚMA, 2008). Um dos objetivos que são citados se refere

à leitura de: “textos dos mais variados gêneros,¹⁴ combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sabendo identificar aqueles mais presentes em suas práticas sociais” (CRICIÚMA, 2008, p. 93).

Nesse sentido, é importante que o leitor tenha habilidade para conduzir a sua leitura, garantindo a significação. Menciona-se ainda, na PCMC (2008), que é importante para o aluno estabelecer relações e inferências, bem como identificar as intenções do autor e reconhecer as possíveis marcas persuasivas presentes no texto. Posteriormente, o documento (2008) aborda novamente a necessidade da prática de leitura de textos, em seus mais variados gêneros, e também do exercício da leitura em seus âmbitos, como os já descritos de estudo e de entretenimento. Em uma seção vinculada especificamente à leitura, a Proposta Curricular mostra que:

o ideal é que haja material para leitura de textos de gêneros diversificados na escola e também material para que o/a educando/a possa ler em casa. Professor/a e educando/a devem ler em momentos próprios para este fim, criando situações em que cada um fale o que se leu, troquem sugestões, aprendendo com a experiência do outro. Estas atividades precisam ser planejadas e valorizadas, o que não significa que para todo ato de leitura tenha que haver uma cobrança, uma avaliação. A escolha do que se vai ler pode ser feita pelo/a professor/a, mas também deve-se dar ao/à educando/a a oportunidade de escolher o que vai ler. Vale lembrar que a escola precisa desenvolver uma política de leitura, já que esta não é uma tarefa exclusiva do/a professor/a de Língua Portuguesa. (CRICIÚMA, 2008, p. 100)

Tal fragmento traz à tona vários dos assuntos já debatidos neste trabalho, como a questão do *escolher a leitura*, não apenas para fins avaliativos, pois a leitura cobrada pode desestimular o aluno e não

¹⁴Em sua obra *Estética da Criação Verbal*, Mikhail Bakhtin (2011) emprega o termo “gênero do discurso” como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 262). Ou seja, enunciados que divergem em condições de uso, finalidades, estilos, etc. Bula de remédio, receita e notícia de jornal são exemplos de gêneros.

oportunizar que ele tenha o direito de ler por prazer, ler sem pressão ou compromisso de nota. Traz também a questão da relação professor-aluno em termos de práticas de leitura, sugerindo ações para que esse relacionamento seja aprimorado com discussões acerca do que se lê. Por fim, citam-se as políticas de leitura das escolas, as quais são dever não só do professor de LP, mas de todo o grupo de docentes, ou seja, é responsabilidade de todos a promoção e o exercício da leitura, em quaisquer âmbitos curriculares.

Observa-se que o tema *biblioteca* não foi diretamente destacado. Falou-se, na Proposta, do suporte de gêneros diferenciados na escola, mas em nenhum momento a palavra foi mencionada. A análise dos dados – o próximo capítulo – poderá dar indícios se a biblioteca escolar é uma carência só no documento ou também na realidade escolar de Criciúma.

6 ANÁLISE DOS DADOS

A partir de agora, os dados coletados em campo terão a devida análise e o confronto com os teóricos que dão base ao trabalho. Primeiramente, será feita a análise das anotações descritivas realizadas nas bibliotecas escolares. Em um segundo momento, a análise será do discurso dos professores, recolhido por meio das entrevistas semi-estruturadas. Após isso, virá a análise das entrevistas dos bibliotecários e, por fim, será feito um exame das respostas dos alunos, registradas nos questionários.

6.1 ANÁLISE DESCRITIVA DAS BIBLIOTECAS

Os três espaços estudados são descritos adiante, com suas peculiaridades. De modo geral, as diretoras, após a pesquisadora mencionar a intenção da análise, foram prestativas, mas uma delas foi mais acolhedora (Escola C) devido ao fato de ela demonstrar satisfação com a biblioteca da escola; outra se mostrou um tanto desapontada (Escola B) pelo fato de a diretora não conseguir mais recursos para aplicar no espaço; e a terceira (Escola A) mostrou-se preocupada e pediu à pesquisadora que não divulgasse o nome da escola a público, uma vez que o lugar no qual se abrigam os livros não está adequado e ela quer evitar cobranças do órgão público superior. Mais informações estão dispostas a seguir.

6.1.1 Escola “A”

Como já é conhecido, a escola A não possui biblioteca. Todavia, existe um lugar no qual a maioria dos livros está concentrada, e esse lugar é chamado pela maior parte dos professores e funcionários de *sala dos livros*, mas por alguns recebeu o apelido de *cafofo*. Nessa escola, o acervo está dividido em vários espaços: a *sala dos livros*, a sala da Orientação Educacional, a sala da diretora, na sala dos professores e algumas salas de aula. Como grande parte desse volume está disposto no *cafofo*, é esse lugar que receberá foco de estudo.

A primeira visita a essa escola ocorreu no dia 29 de maio de 2014, sendo que houve outras visitas de observação. Na primeira, porém, a pesquisadora foi bem acolhida, e a diretora salientou como é importante um olhar diferenciado lançado à instituição para que alguns problemas sejam percebidos e reparados. A gestora comentou como é lamentável uma escola não ter uma biblioteca e como não faltam

esforços por parte do corpo educacional da escola para que esse problema seja solucionado. Salientou também que uma ampliação está sendo realizada na escola e que lutará para que uma das novas salas construídas seja transformada num ambiente de leitura e aprendizado.

A diretora encaminhou a pesquisadora até o local em que a maior parte dos livros fica concentrada. Em todas as visitas realizadas, o ambiente encontrado pouco mudou. É um banheiro desativado no qual, além de muitos livros, constam também inúmeros outros objetos. Tais objetos ficam espalhados pela sala, quase que impossibilitando a movimentação no recinto. Entre esses itens, encontram-se materiais específicos de disciplinas curriculares, como cordas, bolas, bambolês (Educação Física), sem contar os materiais de Informática, como teclado, roteador, estabilizador e diferentes cabos. Outros elementos que chamam a atenção são os materiais relacionados à banda da escola (bandeiras, instrumentos musicais, sapatos e roupas), tudo de certa forma *depositado* na sala, juntamente com objetos diversos, tais como caixas de papelão, troféus, balde, jogos didáticos, cadeiras, mesas, trabalhos confeccionados por alunos, lâmpadas, quadro branco, chafariz, entre outros.

Os livros, por sua vez, na maioria didáticos, encontram-se em diversos pontos da sala: algumas enciclopédias estão em um dos sanitários, alguns livros didáticos estão sobre a pia. Os livros didáticos, em grande parte, estão em um dos recintos que possui uma privada, e são todos novos. Ali se localizam livros das mais variadas disciplinas curriculares, além de dicionários. Do lado de fora desse recinto, no espaço maior, também se encontram livros didáticos empilhados, de várias disciplinas. Há, inclusive, duas caixas de dicionários fechadas e livros do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), também em caixas fechadas.

Os livros literários, incluindo entre estes *O Pequeno Príncipe*, estão em um canto, embaixo de uma mesa, dentro de uma caixa de papelão. Há livros infantis e infanto-juvenis e, em uma caixa um pouco longe, há mais desses livros, todos novos. Encontram-se DVDs com temas pedagógicos, que parecem não ser utilizados, sem contar o montante de livros sobre prevenção às drogas que não foram distribuídos aos alunos.

Todos os materiais dessa sala estão empoeirados, o que mostra que são pouco ou nada visitados. A organização é escassa, e a sala não apresenta condições de abrigar livros, se levarmos em conta o Manual Básico da Biblioteca Escolar (BRASIL, 1998a), o qual salienta que um lugar que abriga livros deve ser arejado e bem iluminado. Ao contrário

disso, a iluminação natural da sala só se dá por uma pequena janela, localizada na parte superior de uma das paredes. Como o recinto foi planejado para ser um banheiro, há só essa janela, o que dificulta a passagem de ar e a entrada de iluminação. Além disso, sem o arejamento necessário, a umidade tende a prejudicar os materiais da sala, atingindo principalmente os livros.

Um ponto positivo encontrado foi a cor das paredes, que está de acordo com o que está previsto no Manual (BRASIL, 1998a). As paredes estão em tom pastel, o que auxilia na percepção dos materiais que compõem o lugar. Todavia, somente esse ponto positivo é perceptível em meio a muitos aspectos negativos, como a umidade, a poeira e a falta de organização. E mais: não se acredita que a cor das paredes tenham sido planejadas especificamente para o fim de abrigar livros, proporcionando maior visibilidade, mas que o fato de estarem em conformidade com o Manual (BRASIL, 1998a) é mais coincidência do que consciência.

Durante as visitas ao local, apenas uma professora, a de Educação Física, apareceu, procurando entre os itens no chão algo para a sua aula. Não é possível o acesso frequente ao espaço, visto que a sala dos livros fica fechada à chave, e esta só é retirada na Secretaria, com uma das assistentes.

Considera-se, então, que o chamado *cafofo* é um depósito de livros, juntamente com outros materiais que, por falta de espaço, ali estão também. O que Carneiro da Silva (1999) menciona sobre as bibliotecas abrigarem materiais que não são de sua competência aplica-se a essa escola em que, não havendo espaço adequado para se colocar o montante de livros e demais objetos usados pela instituição, depositam-se tais itens em um lugar disponível, onde ficam a acumular poeira.

Os demais espaços que contêm um montante razoável de livros são a sala dos professores e da orientação. Na sala dos professores, há cerca de 100 livros literários dispostos em uma prateleira suspensa que, de acordo com uma professora, quase ninguém nota. Na sala da orientadora educacional, uma boa quantia de livros está guardada em um armário fechado à chave, onde há muita poeira, cupins e teias de aranha. Segundo a orientadora, os professores não têm acesso a esse armário, que contém cerca de 500 livros sobre temas pedagógicos. Isso faz lembrar o que Carneiro da Silva assinala, ao comentar que “às vezes, a ‘biblioteca’ é um armário trancado, situado em uma sala de aula, ao qual os alunos só têm acesso se algum professor se dispõe a abri-lo” (CARNEIRO da SILVA, 1999, p. 15). A diferença é que, no caso da escola A, os professores fazem o papel dos alunos, pois os volumes que

precisariam para a sua formação profissional estão em um lugar que depende de alguém e da vontade desse alguém para se ter acesso.

Espera-se, portanto, que, com a reforma e a ampliação da escola, destine-se um lugar específico para a biblioteca, de modo que os livros (por volta de 1.000 só no espaço estudado e, somado aos outros ambientes, chegam a aproximadamente 1.600) não fiquem expostos a situações de risco e que estejam disponíveis para os alunos e professores leitores que poderão se formar com essa atitude.

6.1.2 Escola “B”

A escola B caracteriza-se pela presença de biblioteca, mas não de alguém responsável por ela. Uma característica peculiar e influente é a de que essa escola participa do projeto em rede *Ler e Educar: formação de professores da rede pública de SC* e, por esse motivo, já tem sido observada transformação. Não só a biblioteca, mas também a sala dos professores vêm sendo adaptada de modo a aprimorar aspectos referentes à leitura. Desde a primeira visita com vistas à coleta de dados, que ocorreu no dia 17 de junho de 2014, até os dias atuais, a biblioteca tem sido alvo de mudanças significativas.

No primeiro dia de observação, notou-se que os volumes estavam mais organizados do que antes.¹⁵ Os livros receberam maior atenção por parte da equipe diretiva, que mobilizou as assistentes de limpeza para melhor organizar o local. Em se tratando de espaço físico, notou-se, tanto na primeira visita, como nas seguintes, que é um recinto pequeno, que abriga uma média de 4.000 livros, na sua maioria didáticos, e todos estão dispostos em sete estantes de porte médio. Cinco delas seguem uma fila organizada, e as outras duas estão em pontos diferentes da biblioteca. Nas duas primeiras estantes da fila, há somente livros didáticos nas prateleiras, de todas as disciplinas. Existem legendas para os livros, coladas na madeira, mas, na maioria das vezes, não condizem com o material ali disposto.

É interessante observar que, da mesma forma que na escola A, nessa biblioteca há várias caixas de papelão sobre as estantes. As escolas possuem materiais em comum, como trabalhos de alunos ali deixados e

¹⁵A pesquisadora tem contato com esta escola desde novembro de 2013, visto que é participante do projeto de pesquisa citado, conforme esclarecido na Introdução. Por isso pôde traçar uma comparação da biblioteca em tempos anteriores e na época da coleta de dados.

materiais de banda. Isso demonstra que, para as duas escolas, é necessário deixar esses utensílios nas *bibliotecas*, pois não há outro espaço para guardá-los. Isso faz retomar o que foi dito por Carneiro da Silva (1999), que fala da utilização da biblioteca como depósito.

Em outra estante, ainda há livros didáticos, mas, desta vez, eles dividem espaço com dicionários. Repete-se o que acontece com a outra estante: há várias caixas de papelão contendo fantasias e demais vestimentas personalizadas, deixando o local *carregado*, ou seja, com pouco espaço. Felizmente, há uma estante com muitos livros literários, infantis e infanto-juvenis. Há, ainda, livros didáticos na prateleira debaixo, mas a maior parte da estante está ocupada com literatura. Todavia, tais livros estão muito desorganizados: os gêneros estão misturados (romance com conto, livros infantis com teatrais...), e é impossível encontrar algo específico nas prateleiras sem averiguar todos os livros, um por um. Encontra-se, como um exemplo, *O Auto da Compadecida* do lado de *Bisa Bia, Bisa Bel*. Resumindo, não existem critérios de organização; os livros estão lá, mas é difícil localizar algo em particular. Mais uma vez, em cima dessa estante, há objetos que diferem do real objetivo da biblioteca: há um boi de mamão, uma caixa de papelão com enfeites de Natal e demais itens ligados a datas comemorativas.

Na última estante da fila, há mais indícios de que a biblioteca atua como depósito: nela encontram-se inúmeras caixas plásticas contendo históricos escolares, diários de classe, provas finais, material da secretaria, livros-ponto, relatórios... Ou seja, como a secretaria escolar não dispõe de espaço para abrigar esses materiais, a biblioteca fica encarregada desta tarefa.

Nas outras duas estantes, as quais estão localizadas em dois pontos distintos do lugar, é possível observar outras peculiaridades. Em uma delas, há vários livros pedagógicos, destinados aos professores, como manuais, coleção *Mestres da Educação, O dia-a-dia do professor*, entre outros. Há também clássicos literários e biografias, que poderiam estar em um lugar mais acessível aos alunos, mas não estão. Muitos deles apresentam poeira, o que demonstra pouco uso dos volumes e um tanto de descaso com eles. Na outra estante, encontram-se mais caixas de papelão, jogos e alguns dicionários aleatoriamente deixados nas prateleiras.

Como a biblioteca está em uma sala pequena, há espaço para apenas uma mesa, que é dividida entre todos os alunos e professores da escola. Está em boas condições físicas, mas, se algum aluno se debruçar sobre ela, ela pode virar e até machucar o usuário do lugar, e esse é o

tipo de problema para o qual adverte Silva (2009). Ao redor dessa mesa estão seis cadeiras, de diferentes cores e formas. Algumas são verdes, outras creme e ainda outras são marrons, o que compromete a harmonia do lugar.

No que diz respeito à adequação do espaço, especificamente às paredes, à iluminação e ao arejamento, a biblioteca está de acordo com o que está previsto no Manual (BRASIL, 1998a). Há janelas grandes que ocupam parcialmente os fundos do recinto, bem como outras janelas, um pouco menores, que estão na parede da frente, perto da entrada. As janelas do fundo possuem cortinas plásticas que ajudam na entrada e bloqueio dos raios do sol nos livros, bem como na iluminação natural do lugar. As paredes estão em tom creme, o que também auxilia na percepção do interior da biblioteca. Há uma faixa inferior em tom marrom-claro, mas que não compromete a iluminação oriunda do meio externo.

É interessante destacar que, nas estantes, há frases impressas em papel e coladas que incentivam a leitura e demonstram a sua importância. Uma delas fala sobre a relevância do ato de ler no aprimoramento da escrita, e outra menciona a capacidade adquirida em absorver novas palavras, aumentando o léxico do leitor. Além do mais, anteriormente, em visitas pelo projeto de pesquisa desenvolvido, notava-se uma biblioteca em que era quase impossível transitar pelas estantes, devido ao acúmulo de materiais nos corredores. Atualmente, esse obstáculo foi resolvido, visto que, por meio da iniciativa da diretora da escola, a biblioteca está mais organizada e tenta chamar a atenção de alunos e professores para a leitura.

Cabe aqui ressaltar alguns acontecimentos que ocorreram durante as visitas realizadas à biblioteca:

- Era comum encontrar professores (um ou dois, no máximo, e sempre os mesmos) utilizando a biblioteca para fazer seus planejamentos – marco positivo.
- A professora de Língua Portuguesa dos sextos e sétimos anos trazia os alunos com frequência ao lugar a fim de que escolhessem um livro para levar para casa. Ela retirava os livros da estante e colocava-os sobre a mesa para que, assim, “não bagunçassem o que estava ‘arrumadinho’”. Alguns alunos mostravam-se interessados pela leitura; outros, porém, escolhiam o livro pelo número de figuras e de páginas. Como não há

um bibliotecário que registre os empréstimos, todos saíram da sala sem anotar os livros que pegaram.

- Em outra ocasião, três meninas chegaram ao local procurando livros. Como não havia orientação, andaram pela biblioteca, parecendo estar confusas, e depois saíram sem nada nas mãos.
- Um dos fatos mais relevantes foi o da professora de Artes. Ela chegou ao ambiente muito nervosa, de mãos dadas com uma menina. Falou a ela, em tom alto: “Vai ficar de castigo aqui, para aprender. Pegue um livro e leia-o”. Quando ela notou a presença da pesquisadora, pediu à menina que pegasse qualquer livro e fosse ler fora da biblioteca, no corredor. Ou seja, além de depósito, a biblioteca é também considerada como local de castigo. (cf. CARNEIRO da SILVA, 1999).

De acordo com a diretora da instituição, faz-se o máximo que se pode para que a biblioteca se transforme em um lugar agradável e atrativo. Segundo ela (e esta também é a fala da diretora da escola A, conforme exposto anteriormente), não faltam esforços da escola para assegurar maior qualidade de leitura para os alunos. A diretora da escola B mencionou, ainda, que luta para conseguir um responsável pela biblioteca, para que faça as adequações necessárias e desenvolva projetos de incentivo à leitura, o que ela acredita que seja algo improvável, devido ao número de tentativas junto ao poder público.

6.1.3 Escola “C”

Dentre as três escolas pesquisadas, a escola C é a que mais apresenta ferramentas para a produção de leitura. Isso porque ela possui uma ampla biblioteca, um acervo rico, além disso, duas auxiliares de biblioteca e um projeto de leitura permanente. Esse fato contribui para que esta escola seja a que mais apresenta qualidade em leitura, mas ainda está em condições insuficientes para alcançar o objetivo esperado. Os dados abaixo detalham um pouco mais esta situação.

O local é espaçoso, bem iluminado e arejado. Há janelas de vidro ocupando uma parede integralmente, e outras janelas menores de vidro na parede da frente, quase alcançando o teto. Há cortinas que protegem os livros e os móveis do calor excessivo, e que são retráteis quando é

necessário penetrar a iluminação natural. Essa biblioteca possui duas estantes gigantes, encostadas em duas paredes, ocupando-as totalmente. As prateleiras vão quase até o teto, e, da mesma forma, quase até o chão. Sobre tais estantes ainda cabem muitas pilhas de livros didáticos, muitos ainda embalados, notadamente novos. Muitos outros são usados, tendo em vista a sujeira das bordas e as *orelhas* que se formaram devido ao manuseio. Não parecem apresentar danos sérios; estão ali justamente porque ainda estão razoavelmente conservados e podem ser reaproveitados caso haja necessidade.

Os livros que estão efetivamente nas prateleiras são de diversos gêneros. Como já mencionado, essa biblioteca, se comparada com as das outras escolas observadas neste trabalho, é a que mais apresenta recursos literários, calculando-se uma média de 5000 livros, de acordo com o livro de registros das bibliotecárias. Nas partes superiores das estantes encontram-se várias enciclopédias, antigas, mas conservadas, bem como dicionários pesados, biografias e alguns romances clássicos. Para se ter acesso a esses volumes, é necessária uma escada, que fica encostada junto a uma das estantes. Muitos desses livros não são movimentados, visto que são de difícil acesso (SILVA, 2009). Algumas enciclopédias estão empoeiradas e grudadas umas nas outras, devido ao efeito do tempo e à falta de uso. De acordo com o Manual (1998a), essa não é uma condição favorável aos livros, uma vez que eles precisam de ventilação para evitar o mofo, que ali já está se instaurando.

Nas prateleiras abaixo, encontram-se muitos livros didáticos, separados por disciplinas. Estão em bom estado e, de certa forma, organizados. Nesse mesmo nível, mas na outra estante, encontram-se mais romances literários e uma coleção de Monteiro Lobato. Mesmo que seja um nível abaixo, ainda é impossível que um adolescente ou criança consiga alcançá-los; é necessário o uso da escada novamente. Abaixo disso, estão mais livros didáticos, também separados por disciplina e série e, na outra estante, estão dispostos livros infanto-juvenis de aventura, com temas adolescentes e peças teatrais. Estes estão guardados de forma desorganizada, e existe uma pilha de livros atrás, escondida, de maneira que poucos alunos percebem a sua presença. São livros repetidos, que possivelmente estão ali por falta de espaço.

Em um nível abaixo desses, existem ainda mais livros didáticos, os quais tomam um espaço bastante considerável da estante. Ao lado, observam-se livros variados: poesia, peças teatrais, folclóricos (contos e lendas), temas adolescentes e histórias em quadrinhos. Todos esses livros citados anteriormente estão com as legendas confusas, ou seja, quem se orienta pelo que está indicado na estante dificilmente encontra

o que procura. Isso porque a ordem de disposição dos livros fora trocada, mas as legendas na estante não.

Seguindo o caminho inferior, observam-se diversos livros teóricos de História, livros sobre Criciúma e alguns referentes à Língua Portuguesa. Também se encontram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), norteadores da Educação e livros teóricos que auxiliariam os professores em suas formações específicas: Alfabetização, Literatura, História, Geografia, Inclusão, Pedagogia, Leitura, Gramática, Música... Sem contar a coleção *Mestres da Educação*, que reúne pensadores como Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky. Na outra estante, que é caracterizada pela presença de livros voltados aos alunos, estão mais alguns livros folclóricos, mistério e suspense, novelas, ficção e aventuras.¹⁶ Essa classificação é feita pelas bibliotecárias, as quais organizam os livros que chegam e efetuam a catalogação. Mais uma vez não há consonância legenda-estante, o que causa confusão no leitor, que busca uma coisa e encontra outra.

Ainda que a biblioteca apresente falhas, é a que mais se aproxima do modelo delimitado por Silva (2009). Isso porque o espaço conta com cinco mesas de estudo, cada uma com cinco cadeiras. A cor dos móveis também segue o parâmetro estipulado pelo Manual das Bibliotecas (BRASIL, 1998a), porque as mesas estão pintadas em cor neve e muito bem conservadas. Um problema é notado, entretanto. Muitas cadeiras estão sendo usadas como suporte de caixas de livros e jogos, o que impossibilita o acesso à leitura e à pesquisa de um grupo grande de alunos que queira utilizar o espaço, por exemplo.

É importante ressaltar que nas caixas de papelão que estão sobre as cadeiras, nota-se o logotipo do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). Assim, como a escola A, a escola C recebe os livros advindos do programa. Infelizmente, na maioria dos casos, e como acontece nas duas escolas, muitos livros não saem das caixas.

Muitos elementos chamam a atenção nesse lugar: primeiro, um armário com portas de vidro, que deixam transparecer esqueletos artificiais, bem como um corpo humano com as partes interiores destacáveis. Parte dos órgãos humanos artificiais está anexa ao corpo, e outras partes estão fora do armário, em cima de uma mesa. Há livros infantis *pop up* dentro desse armário, e quase nunca são retirados dali,

¹⁶A classificação dada aqui aos livros é a mesma que está nas estantes da biblioteca em estudo e é realizada pelas auxiliares de biblioteca, conforme o conhecimento acerca dos gêneros literários.

visto que o armário é fechado à chave. Há jogos e materiais que provavelmente enriqueceriam as aulas, mas que ficam trancados ali, imóveis. Em cima desse armário há, ainda, caixas de papelão com materiais pedagógicos e dois globos terrestres, todos empoeirados e com teias de aranha, o que transparece falta de manuseio.

Como já havia mencionado Carneiro da Silva (1999), essa biblioteca não é uma exceção quanto à atribuição de depósito de materiais. Mesmo que não seja tão evidente, há uma mesa em um dos cantos da biblioteca cheia de itens que não conseguiram um espaço adequado: caixas de papelão, rolos de papel emborrachado, pastas plásticas, espanador, papel higiênico e uma lata de tinta. Há uma caixa grande com vários mapas, e, ao lado, um mimeógrafo abandonado.

As bibliotecárias possuem uma mesa, na qual seriam feitos os procedimentos administrativos e os empréstimos. A mesa está tomada por materiais diversos, porém. Não há espaço para se trabalhar nela, visto que há, ali, calendários, pilhas de livros, um fichero não utilizado e um porta-caneta.

Algumas das mesas que seriam destinadas à pesquisa e aos estudos também possuem materiais na superfície. Das cinco mesas que compõem o recinto, três delas possuem objetos impedindo a plena utilização do móvel, na sua maioria pilhas de livros didáticos. Por falar neles, há oito pilhas grandes desses livros no chão, encostados em uma parede, que serão doados ou descartados. Foram separados e aguardam que alguém venha retirá-los dali, pois, de acordo com uma das bibliotecárias, não são utilizados e precisam de um novo destino para que a biblioteca tenha mais espaço.

O local, como já mencionado, é espaçoso e arejado, e as cores das paredes ajudam na claridade da biblioteca. Assim como as duas outras escolas, as paredes estão em tons claros (pastel), o que ajuda na propagação da luminosidade do ambiente. O chão é de madeira envernizada e as janelas estão em verde-claro, por isso não há problemas quanto à harmonização visual.

Cabe salientar, depois desta análise, alguns dos fatos mais relevantes que aconteceram durante a pesquisa no local. Em um dos dias em que a pesquisadora estava na biblioteca, a bibliotecária Valéria¹⁷ pediu licença para se ausentar e se dirigiu à cozinha, pois a festa junina da escola se aproximava e ela iria ajudar a confeccionar os doces para o

¹⁷Serão utilizados nomes fictícios para manter o sigilo dos profissionais que participaram da pesquisa.

evento. Enquanto ela esteve fora, uma aluna chegou à biblioteca timidamente e disse que queria pegar um livro. A porta estava fechada, mas ela abriu-a e manifestou a sua vontade. Vendo que a responsável não estava ali, disse que voltaria outra hora. Um pouco depois, alguns alunos adentraram o local e começaram a mexer nos livros que estavam sobre a mesa. Alguns os folhearam com curiosidade, e outros para passar o tempo. Alguns ainda fizeram brincadeiras desagradáveis e falavam alto. Finalmente, a orientadora educacional entrou e organizou os alunos para uma reunião de líderes de turma. Ou seja, a biblioteca foi utilizada como sala de reuniões, enquanto a responsável, que deveria ficar ali, estava na cozinha, ocupada em outras tarefas.

Em outro dia de visita, a pesquisadora observou a rotina de troca de livros na biblioteca. No recinto havia um aluno fazendo prova, o que remete à teoria de Carneiro da Silva (1999) sobre a multiplicidade de funções de uma biblioteca. Os alunos do sexto ano estão trocando livros, e a professora, segundo a bibliotecária Rosa, é bastante criteriosa: não deixa que os alunos peguem livros fáceis demais e avalia as escolhas deles, um por um. Ainda de acordo com a bibliotecária, essa professora faz questão que os alunos frequentem a biblioteca pelo menos uma vez por semana e efetuem empréstimos e devoluções. Isso não acontece com as turmas dos nonos anos, por exemplo, que possuem o livro de registros de empréstimos quase que intacto.

Sobre a troca de livros do sexto ano: a presença dos alunos tumultua o lugar. Alguns alunos fazem bagunça e incitam brigas entre os colegas. Contrariando o que a professora disse, muitos deles escolhem gibis para levar, e Rosa não contesta: deixa os alunos levarem o que quiserem. Pouco depois, os mesmos alunos voltaram, porque a professora não permitiu a escolha do livro que fizeram. Ou seja: os alunos ficaram mais tempo andando nos corredores do que efetivamente aproveitando o momento na biblioteca ou o momento de leitura na sala de aula. Segundo esta bibliotecária, ela (Rosa) permite que os alunos levem o que quiser porque “toda leitura é exercício” e também ela não sabe quais são os objetivos da professora. Em suma, não há diálogo entre a professora e a profissional da biblioteca. Neste sentido, retomase o que assinala Ferreira (2009), quando pontua a necessidade de trabalho conjunto entre professor e bibliotecário, que muitas vezes não se concretiza.

Muitos alunos querem levar o *Almanaque das Copas*, mas não podem. Insistem em levar livros infantis. Uma aluna pergunta: “Posso levar dois livros?” e a bibliotecária responde: “Depende, traga-os até aqui que a gente vê”. Por fim, a aluna leva dois livros para a sala de

aula. Um aluno pega a escada para averiguar quais são os livros da parte superior da estante e se desequilibra. Felizmente, não caiu, mas correu o risco de se machucar, enquanto a bibliotecária permanecia sentada. Por fim, restou somente uma aluna, que estava indecisa quanto ao livro que levaria. Então a bibliotecária levantou-se e foi ajudá-la a escolher.

As duas bibliotecárias (Rosa e Valéria) que atuam no local são professoras readaptadas por problemas de saúde. Rosa trabalha na biblioteca há mais de cinco anos e Valéria há três, e apenas uma delas, Rosa, que é formada em Letras e que fez a troca de livros mencionada anteriormente, é mais dedicada ao lugar, visto que entende de literatura e pode aconselhar títulos aos alunos, bem como organizar os volumes de maneira adequada.

Conforme pontuou Carneiro da Silva (1999), o professor readaptado muitas vezes é alguém já desmotivado e é enviado à biblioteca por falta de opção de onde trabalhar. Nesse espaço, muitas vezes trabalham de maneira significativa, mas, na maioria dos casos, e como acontece na escola C, tais profissionais não têm capacidade e tampouco motivação para fazer um trabalho consistente. Sem contar que estão poucas vezes na biblioteca, visto que têm carga horária específica a cumprir. No caso da escola C, as duas bibliotecárias precisam trabalhar dez horas/aula cada uma para cumprir a sua jornada de trabalho na escola. Segue uma tabela que ajuda a entender os horários em que Rosa e Valéria estão disponíveis na biblioteca:

Quadro 1 – Horários das bibliotecárias da escola C.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Período matutino	Valéria	Rosa	Valéria	Rosa (quinzenalmente)	Valéria (quinzenalmente)
Período vespertino		Rosa			

Fonte: A bibliotecária Rosa.

Observa-se que, de acordo com o quadro, o turno vespertino, que é o da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, é afetado, visto que só há bibliotecária uma vez por semana. De acordo com Rosa, na terça-feira as professoras do período da tarde organizam-se para trazer todas as turmas no tempo em que ela está ali. As crianças, portanto, só podem

trocar livros regularmente e frequentar a biblioteca uma vez por semana, devido aos horários pré-estabelecidos de Rosa e de Valéria. Outro aspecto importante é que, na quinta e na sexta-feira, a disponibilidade das profissionais só ocorre a cada duas semanas, o que pode prejudicar também a convivência dos alunos na biblioteca. Isso porque, fora desses horários, o espaço fica fechado, sendo liberado somente se o recinto precisa ser utilizado para outros fins, como a reunião realizada e mencionada anteriormente.

6.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Conforme já citado, nesta pesquisa foram entrevistados nove professores, a saber, três de cada escola, de disciplinas diferentes.¹⁸ Mais uma vez se salienta que este trabalho parte do pressuposto de que a leitura é um processo que perpassa todas as áreas do conhecimento (COSTA, 2009). Por essa razão, os professores foram selecionados da seguinte maneira: escola A – professora P1¹⁹ (Língua Portuguesa), professora P2 (História) e professor P3 (Geografia); escola B – professora P4 (Matemática), professor P5 (Língua Portuguesa) e professora P6 (Ensino Religioso); por fim, escola C – professoras P7 e P8 (Língua Portuguesa, sendo que cada uma trabalha com um nono ano) e professora P9 (Artes).

As entrevistas se deram em três lugares distintos: em salas de aula, na hora do recreio, pois a sala dos professores estava sendo utilizada e havia barulho (Escola A); na biblioteca, pois, de acordo com a professora P6, “é um lugar mais tranquilo e ninguém incomoda” (Escola B), e na sala dos professores, no horário de hora-atividade dos professores (Escola C).

Todos foram solícitos à proposta de entrevista, disponibilizando-se pacientemente e demonstrando entusiasmo ao responder os questionamentos da pesquisadora. Ou seja, não houve resistência, negação ou receio por parte dos profissionais convidados a participar da

¹⁸Salienta-se, aqui, que as entrevistas foram transcritas neste trabalho obedecendo à norma padrão da Língua Portuguesa, e, por esta razão, as frases sofreram algumas alterações. O sentido e a essência do discurso mantêm-se os mesmos, porém.

¹⁹Assim como aconteceu com as auxiliares de biblioteca, os professores terão os nomes substituídos, a fim de manter o sigilo dos participantes, conforme consta na autorização assinada por eles.

pesquisa. Abaixo, portanto, estão as análises das respostas coletadas por meio das entrevistas.

6.2.1 Aspectos gerais da análise

Em termos gerais, os profissionais entrevistados possuem graduação na mesma instituição de ensino: a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Dos nove professores, sete possuem especialização, um possui Mestrado em Educação, além da especialização (P5), uma professora está terminando a especialização (P8) e uma possui apenas graduação (P9).

Em se tratando da entrevista, os professores não tiveram dificuldade ao responder aos questionamentos, mas houve uma exceção: a pergunta que remetia ao conceito de leitura. Todos os professores hesitaram ao responder; alguns pareciam confusos ou demoraram para formular uma resposta. Quando finalmente formulavam algo, eram muitas vezes respostas desconexas ou baseadas em senso comum. Isso pode ser devido à complexidade envolvida na resposta. Duas professoras, de escolas diferentes, deram respostas iguais, de que a leitura “é uma viagem que se faz por meio dos livros” (P1 e P7). Houve confusão por parte de outros profissionais no momento de responder a esse questionamento, e acabaram fornecendo outros tipos de resposta, tais como: “Leitura envolve textos” (P4); “Leitura é essencial para que os alunos desenvolvam a parte imaginativa” (P5); “Tem um sentido bem amplo” (P8); “Eu sempre gostei de ler, de escrever” (P1). Uma das respostas incoerentes foi dada pela professora P9: “Leitura, para mim, é quando eles conseguem dizer como é o mundo, como são as coisas, as imagens... na minha aula muito mais as imagens. Isso já é uma leitura do cristão vendo a realidade deles”. Ela fala da leitura de mundo dos alunos, mas não consegue explicar com clareza à pesquisadora. Dá uma resposta desconexa, incluindo a palavra *cristão*, que nada tem a ver com o que se está perguntando. A professora P4 também menciona algo incoerente: “Leitura é o que tem o ato de ler. Pode ser qualquer coisa”.

Outro ponto semelhante entre muitos dos entrevistados é sobre a frequência de leitura realizada. Dos nove professores, três mencionam que não leem por falta de tempo, ou quando leem, preferem conteúdos de internet, como o *Facebook* e conteúdos *online* (P4, P8 e P9). Outros três afirmam que leem apenas material de trabalho, como os planejamentos e o livro didático (P1, P3 e P6). Os três últimos asseveram ler todos os dias e ter esse hábito já firmado (P2, P5 e P7). Nota-se, então, que os professores leitores estão nas três escolas, e não

em uma só, bem como os demais não-leitores. Em outras palavras, as três instituições de ensino possuem professores com hábitos variados em termos de leitura: os assíduos, os comprometidos apenas com o trabalho e os não-leitores.

Dos nove professores, a maioria (seis deles) não realizam projetos de leitura na escola. Dos três que realizam, todos são de Língua Portuguesa (P1, P5 e P7), ou seja, o pensamento de que a leitura é um compromisso da área da linguagem ainda se mantém ativo, uma vez que os demais professores – com exceção da professora P2, que diz já ter realizado um projeto no passado – afirmaram nunca ter refletido sobre a realização de atividades específicas de promoção de leitura em suas disciplinas. Curiosamente, a professora P7 menciona um projeto que realiza atualmente com os seus alunos do nono ano, intitulado “Olhos de ver e ler o mundo”, mas os alunos, quando questionados sobre projetos de leitura – e esses dados estão adiante neste trabalho – não citam tal atividade. Em outras palavras, possivelmente a professora não expõe o nome do projeto a eles, ou então os alunos não dão a devida importância à atividade.

Na próxima seção serão destacados mais alguns pontos relevantes da pesquisa, de acordo com a opinião singular dos entrevistados, de maneira a se analisar os seus pontos de vista sobre a leitura e o papel da biblioteca nas escolas as quais atuam.

6.2.2 Aspectos específicos da análise

Além das respostas que pareceram comuns entre os professores das três escolas, eles opinaram também de forma diversa sobre os assuntos levantados pela pesquisadora. Aqui serão expostos alguns assuntos principais da entrevista, como: leituras atuais dos professores, motivação para ler, relevância da leitura em sala de aula, assiduidade à biblioteca escolar, importância da biblioteca escolar para a promoção da leitura, papel do bibliotecário (ou auxiliar de biblioteca), entre outros temas.

Inicialmente, salienta-se que o tempo de trabalho em sala de aula é variado entre todos eles. A professora P1 tem 25 anos de profissão, por exemplo, enquanto a professora P9 trabalha há sete anos como docente. Todos eles variam entre esse intervalo de tempo e, conseqüentemente, apresentam experiências diferenciadas em sala de aula.

Outro ponto importante são as percepções acerca da leitura. Como já citado anteriormente, as respostas não foram precisas, mas em partes deram indícios de conhecimento por parte de alguns professores,

como o professor P5:

[A leitura] vai auxiliá-los a produzir melhor os textos, ter mais qualidade de argumentação, e eu acho que isso serve também como um *start* para que eles possam desenvolver habilidades tanto de leitura quanto de escrita, mas não só no Português, mas também nas outras disciplinas que desenvolvem a parte argumentativa, como História, Geografia... e mais posteriormente eles vão utilizar em Filosofia e Sociologia também.

Esse professor se mostra com proficiência significativa ao falar dos benefícios intrínsecos à leitura, e o seu argumento concorda com a teoria já exposta de Allende e Condemarin (2005), os quais relacionam a leitura à apropriação de uma linguagem mais elaborada. A professora P2 ainda afirma que a leitura “é a base para qualquer disciplina” e, então, ela cita a que ela mesma ministra – História – e fundamenta sua fala argumentando que, na sua disciplina, a leitura é primordial para o entendimento dos fatos que aconteceram com o passar do tempo.

Sobre as últimas leituras realizadas pelos professores, encontram-se vários títulos, desde clássicos literários até artigos da literatura de massa, ou seja, livros da atualidade que são sucesso de vendas.²⁰ Alguns professores não estão lendo nada, como a P4, que menciona que prefere textos científicos e afirma: “Eu nunca me apego a títulos, porque eu nunca leio um livro inteiro”. Sobre literatura, ela completa: “Eu sou péssima. Não sei nada, assim, de autor brasileiro. [...] De literatura sou péssima”. Segundo essa mesma professora, o afastamento literário se dá pela preferência a teóricos da Matemática, como Davýdov. Nessa mesma linha de pensamento está o professor de Geografia (P3). Ele menciona que não lê literatura, pois a preferência está ligada ao texto científico, e afirma que atualmente está lendo um texto sobre Geomorfologia que considera, em suas palavras, “fantástico”. Esse profissional ainda possui uma visão errônea do que seja literatura, pois, ao ser perguntado sobre o assunto, questiona: “Literatura é para infantil, não é?”.

²⁰Adiante, com a análise dos questionários dos alunos, haverá uma discussão maior sobre tais gêneros. Adianta-se, porém, que, segundo Adorno (2014), os bens da cultura de massa baseiam-se na reprodução de ideologias vagas e mantêm o sujeito alienado perante a sociedade.

Na escola B, o professor P5, que é mestre em Educação, diz gostar de literatura russa e citou um autor com o qual teve contato ultimamente: Mikhail Bulgakov. Ele completa: “Gosto muito da literatura inglesa. Geralmente eu gosto de ler os livros do *Mágico de Oz*, e também muitas obras do George Orwell”. Nota-se, portanto, que o professor P5 é um leitor assíduo e lê literatura clássica, o que enriquece a sua cultura, linguagem e conhecimento (cf. BLOOM, 2001; BRITTO, 2012).

A professora P6, da mesma escola dos professores supracitados, teve como última leitura *A cabana*, um livro de William P. Young, escritor contemporâneo de assuntos religiosos e espirituais. Foi um dos *best sellers* dos últimos anos. De acordo com autores como Adorno e Horkheimer (2014), Britto (2012) e Silva (2009), esse tipo de leitura não contribui para a criticidade do indivíduo, mas tem efeito contrário. A professora mencionou que não gostou da leitura, pois estava aquém da sua expectativa; ou seja, houve descontentamento com o material. Ela destaca também que é “apaixonada por Sidney Sheldon”, outro autor classificado como autor de *best sellers*.

Da mesma forma, a professora P7 esteve lendo um livro de autoajuda, intitulado *Deus está no controle*, de Max Lucado. Ela ainda afirma que “ele [o livro] veio em um momento em que eu estava precisando ler aquele livro. Com a perda do meu sobrinho, e tem umas coisas nele que falam sobre o luto. [...] Tem que viver, aquele sofrimento faz parte. Pra mim valeu a pena”. A professora P7, em outra de suas colocações, reconhece que esse tipo de livro não é literatura, e que, nessa perspectiva, prefere Machado de Assis. Por fim, assim como a professora P6, a professora P7 também se considera uma fiel leitora de Sidney Sheldon.

Mais uma vez a literatura de massa é o foco da leitura. A professora P8 citou o livro *50 tons de cinza* (E.L. James), um dos maiores *best sellers* atuais, com um enredo baseado em atração sexual entre os dois personagens centrais da história. A professora diz ter gostado do livro e ainda não ter tido a oportunidade de ler a sequência (trata-se de uma trilogia). Além disso, ela menciona o livro *Manuscrito escrito em Accra* (Paulo Coelho). E mais: a professora P8 ainda salienta que fará o *download* do livro *A culpa é das estrelas* (John Green) para ler nas férias, outro título que se enquadra das teorias de Britto (2012), Adorno e Horkheimer (2014) e Silva (2009). O ponto positivo dessa descrição é que ela argumenta que tais livros são “uma leitura para dispersar um pouco, não que vá contribuir com alguma coisa”. Ela lê, segundo a própria, “para me distrair, para sair um pouco do literário”.

Em suma, a professora P8 opta pela literatura de massa em detrimento da literatura canônica, a qual considera cansativa.

Diferente dessas últimas profissionais, e aproximando-se, em certa medida, do professor P5, a professora P1 está relendo *O guarani*, de José de Alencar. De acordo com a professora, o seu intuito com isso é perceber aspectos específicos da obra para poder transmitir aos seus alunos. Nas palavras dela, “é uma releitura, de interpretação, de ver características, pontos da linguagem que antes eu não percebi. Agora estou analisando a leitura para poder trabalhar com os alunos”. Ela também menciona que gosta de ler crônicas, mas perdeu-se no momento de citar o autor preferido desse gênero. Ainda assim, a leitura dessa professora, assim como a do professor P5, parece estar mais alicerçada nos moldes da arte e do conhecimento, conforme Britto (2012), Silva (2009) e Adorno e Horkheimer (2014).

Por fim, a professora P9 salienta que leu um livro há pouco tempo, mas não se recorda do título. Ela assevera que é algo sobre o tema *família*, mas não consegue se lembrar da obra ou do autor. Posteriormente, ela declara que lê muito a Bíblia e que esta é a sua leitura mais frequente. Outra colocação é que, como é professora de Artes, ela tem foco na leitura de imagens, inclusive com os alunos.

Quando perguntados quais são os efeitos da leitura em sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem, a resposta principal é de que muito importante. As justificativas variam um pouco de acordo com o professor e a sua formação acadêmica.

A professora de Matemática (P4) assevera que a leitura causa um impacto positivo em suas aulas, porque se relaciona com a “interpretação das perguntas”. Ela ainda destaca que as turmas de nono ano com as quais ela trabalha atualmente na escola B não possuem uma boa fluência em leitura, mas que ela já trabalhou em outra escola, com outra turma na qual a maioria dos alunos eram leitores, e isso implicava diretamente no aprendizado deles. Ela salienta, inclusive, que “eles tinham um poder de discussão muito bom, e eu acho que isso deve vir dessa leitura”. Tal argumento está em conformidade com o que o professor P5 havia mencionado inicialmente sobre a apropriação de linguagem por meio da leitura, assunto também discutido por Alliende e Condemarin (2005). Este professor (P5) mais uma vez faz esta reflexão:

A leitura traz o principal benefício, que é a argumentação. Eles vão aprender muito sobre pontuação, sobre letras maiúsculas e minúsculas, que é uma realidade que a gente tem aqui nessas

escolas públicas. Os alunos têm uma dificuldade em cronometrar a fala, então eles veem um sinal de vírgula, um ponto final, e eles começam ‘ah, aqui eu posso parar para respirar’.

Esse professor de Língua Portuguesa tem consciência de que a leitura é elemento necessário para a constituição e o desenvolvimento da fala e da escrita. Nota-se, por meio das suas respostas, que, além de ser um bom leitor, tenta transmitir os benefícios da leitura aos seus alunos. Nessa mesma escola, a professora P6 declara que “o aluno que gosta de ler, que é bem alfabetizado, não vai ter problema de aprendizagem nunca”. Ou seja, ela entende que a leitura é o alicerce para a aquisição do conhecimento, e ainda comenta, com base empírica, que os melhores alunos que ela já possuiu e possui atualmente são os que têm hábito de leitura. A mesma constatação faz a professora P9.

Ainda no que tange à fala do professor P5, a professora P2 reforça:

É assim: vocabulário, pontuação, argumentação... porque eu trabalho com História, então eu trabalho com interpretação textual. E em História, tu fazes ligações com fatos. Então eu percebo que os alunos que leem mais têm maior argumentação. [...] Eles conseguem argumentar e fazer comparações, também.

A fala da maioria dos professores segue esse mesmo direcionamento: a leitura é importante em sala de aula, pois colabora com a pontuação, a acentuação, a argumentação, a entonação e o aprendizado em si. Apenas uma professora se desvencilhou da pergunta e respondeu algo sem conexão com o questionamento (P1), e o professor de Geografia (P3) mencionou que a leitura é importante para a memorização dos conteúdos. Posteriormente, ele se mostrou confuso, pois não soube se expressar corretamente. É possível que ele tenha se confundido com os conceitos de *memorização* e *aprendizagem*.

Em se tratando da biblioteca escolar, a ramificação temática abordada na pesquisa com os professores é grande: frequência no espaço, satisfação com ela, importância da biblioteca e opinião sobre a(s) atribuição(ões) do bibliotecário (ou auxiliar de biblioteca). Os dados agora expostos são mais reduzidos, visto que os professores que atuam na escola que não possui biblioteca não precisaram responder algumas das perguntas. Ou seja, a fala dos professores P1, P2 e P3 será menos

perceptível se comparada a dos demais profissionais.

No primeiro assunto – a frequência com que os professores visitam a biblioteca –, as opiniões são variadas e bastante enfáticas. A professora de Matemática (P4) é breve quando a pesquisadora faz a pergunta: “Eu não frequento”. A justificativa dada é a de que na biblioteca da escola B não há livros de interesse da professora, ou seja, os autores russos que ela estuda, como Davýdov, não aparecem no acervo. Por isso, ela afirma que prefere ler textos científicos na internet e, assim, se mantém afastada da biblioteca. Da mesma forma, a professora P6, da mesma escola, diz que não visita a biblioteca com frequência, salvo quando precisa fazer registros da escola.

Nessa mesma conduta segue a professora de Língua Portuguesa (P8), que justifica que não frequenta a biblioteca por falta de tempo. Também na escola C, quem não possui esse costume é a professora de Artes (P9). Ela declara que raramente vem à biblioteca, e só o faz quando precisa de algum material (a biblioteca, neste caso, é também o lugar que abriga materiais como cartolina, EVA, papel pardo, etc.).

Nota-se que, dos seis professores que têm a oportunidade de utilizar a biblioteca com o fim de pesquisa, planejamento, leitura, entre outros, somente dois mencionam que efetivamente o fazem. A professora P7 cita que está sempre que possível na biblioteca e que gosta muito de um ambiente com livros. Ela ainda recorda fatos da infância, em que ela costumava visitar bibliotecas e manusear livros. Essa professora ainda se considera uma “rata de biblioteca”, ou seja, alguém que é fiel frequentador desse espaço. Quem também se destaca nessa perspectiva é o professor P5:

Eu frequento a biblioteca semanalmente. Eu tenho duas horas-atividade, que eu passo aqui toda semana. Então eu dou uma olhada nos livros. Eu vejo que, por mais que a biblioteca pareça humilde, ela tem um acervo ótimo. Tem umas leituras infanto-juvenis que são muito legais, que eu pego os livros e levo para a sala de aula.

Este professor mais uma vez se mostra comprometido com a formação de leitores, pois ele mesmo é frequentador da biblioteca da escola, analisa as obras e, por falta de um responsável no espaço, se encarrega de levar os livros à sala de aula e apresentá-los aos alunos.

Quando a pergunta é se eles levam os alunos à biblioteca, todos respondem não. Alguns apresentam justificativas, outros apenas negam. Esse professor citado por último assevera que não leva os alunos à

biblioteca por falta de espaço, ou seja, nas palavras dele “o espaço físico não abriga todos eles”. Isso foi constatado na análise feita da biblioteca, e a fala do professor condiz com a análise e o registro da pesquisadora. Também condiz com o argumento de Carneiro da Silva (1999), o qual discorre sobre as ineficiências estruturais de muitas bibliotecas escolares. Por sua vez, a professora P7 diz que não leva os alunos à biblioteca – a mais ampla das duas, que possui espaço para uma turma de alunos – e menciona: “Eu costumo sugerir leituras e eles mesmos vão sozinhos à biblioteca”. Isso efetivamente não acontece, pois o livro de registros de empréstimos dos dois anos são os mais carentes de assinaturas de toda a escola. Em resumo: o professor que se apresenta solícito a promover a leitura junto aos seus alunos não possui estrutura para tanto; já a professora que possui uma biblioteca ampla disponível não a vê como oportunidade para trabalhar a leitura em um espaço alternativo, sem contar os outros professores, que sequer apresentaram uma justificativa para esta questão, ou então ficaram no argumento “Não sei” ou “Nunca havia pensado nisso”.

Quando se trata de se estar satisfeito com a biblioteca, dos seis professores que responderam, apenas uma está satisfeita: a professora P8 da escola C (a mais ampla). Para ela, em comparação com outras escolas da rede municipal, a escola na qual a pesquisadora se refere está muito boa. Os outros cinco professores expuseram algumas reclamações, a saber: na escola B, todos os professores – P4, P5 e P6 – reclamaram da falta de espaço; ou seja, a sala na qual funciona a biblioteca não comporta todos os materiais necessários, uma vez que os objetos já ficam apertados ali, e não fornece subsídios para que se possam realizar atividades com alunos em seu interior. Na escola C, a professora de Artes (P9) questiona a falta de materiais de sua disciplina. Ela declara: “Acho que o nível de material, principalmente o de Artes, deveria dar uma melhorada. Agora chegaram uns DVDs, até levei uns para casa, mas material didático não tem, infelizmente”. A professora P7, de Língua Portuguesa é enfática e explica sua opinião:

Precisa melhorar bastante. Precisaria ser mais ampla, ter almofadas em que eles se sentassem, à vontade, para ler livros. Um visual mais bonito, com frases escritas. Eu visualizo uma biblioteca assim: com frases do Machado [de Assis], do Shakespeare... para eles entrarem e sentirem ‘esse é o espaço de leitura mesmo’. E a biblioteca assim, como está, não caracteriza um espaço de leitura.

Na perspectiva dessa professora, então, a biblioteca precisa de um olhar mais pedagógico, um tanto mais lúdico e atrativo aos alunos. O que ela menciona se aproxima da fala de Silva (2009), quando ele menciona os ambientes formais e informais de leitura. A preocupação dessa professora por uma nova perspectiva de biblioteca parece evidente em sua fala, na qual inclusive sugere mudanças, mas nada concreto foi feito ainda em termos de mudança de ambiente.

No próximo tópico a ser analisado – a importância dada à biblioteca –, os outros três professores, da escola A, voltam à discussão. Isso porque a pesquisadora questionou-os sobre a importância que teria uma biblioteca na escola, na opinião deles. A professora P1, dessa mesma escola, argumenta que a biblioteca é importante para

[...] mostrar o mundo da leitura através dela, porque [...] o livro tem um encantamento que é diferente. A nossa imaginação é que vai ser muito mais prazerosa... a imaginação é um efeito especial que você não vai encontrar num filme, num vídeo, sabe?

A fala dessa professora entra em sintonia com as ideias de Bamberger (1986) e Alliende e Condemarin (2005), os quais mencionam a liberdade imaginativa e temporal de um livro, ao invés do uso de outras mídias. Ela também menciona que a biblioteca cumpre um papel relevante ao fornecer materiais de pesquisa aos alunos, o que atualmente é algo impossível na escola A. Além disso, ela se assume como uma “adoradora de clássicos”, e ainda postula que a biblioteca é uma fonte de leituras canônicas, as quais podem estar disponíveis aos alunos a todo o momento. Quem concorda com isso é Britto (2012), que entende que é papel da escola fornecer leituras ditas “sadias” e produtoras de conhecimento. E mais, a professora P1 traz um argumento importante sobre o que a biblioteca *não* pode ser, que está de acordo com Carneiro da Silva (1999): “a biblioteca não pode ser um depósito, uma forma de castigo às crianças que não sabem se comportar”.

A professora de História (P2) dessa mesma instituição dá uma resposta diferente, mas que demonstra sua opinião acerca do assunto:

A biblioteca, em si, não faz nada. Ela é um espaço. Pode ser usada para leitura ou não. [...] Eu acho que a biblioteca é importante porque tem o espaço, dá visibilidade, mas penso que o projeto, o envolvimento dos professores é o que vai fazer a

diferença na biblioteca. O espaço da biblioteca para nós, hoje, é algo que infelizmente não temos.

O que ela quer dizer em seus argumentos é que de nada adianta ter um espaço para os livros e não haver um trabalho significativo dentro dele. Em outras palavras, é o que já mencionou Carneiro da Silva (1999), quando discorre sobre a situação das bibliotecas: muitas vezes não se tem espaço para uma, e quando se tem, não há um engajamento em prol da promoção da leitura.

O professor P3 limitou-se a dizer que a biblioteca é importante porque “a leitura abre ideias”. Mencionou, ainda, a experiência positiva que teve enquanto era auxiliar de biblioteca na UNESCO e quão significativo foi trabalhar orientando as pessoas em relação aos livros.

A professora P4 concorda com a P2 no sentido de que algo mais é necessário para que a biblioteca funcione e seja realmente importante na vida dos estudantes. Ela postula que é fundamental que o professor desenvolva projetos e que estes saiam do papel para o auxílio dos alunos. Ou seja, a biblioteca é mais do que um espaço com livros, e os professores têm o papel de interagir com ela, criando alternativas que aprimorem as práticas de leitura na escola.

O professor P5 também contribui, afirmando que a biblioteca escolar

[...] pode transformar os alunos em pensantes, imaginativos, autores, escritores... Nós temos aqui na escola alguns exemplos de alunos que escrevem poesia, especialmente alguns que gostam de escrever letras de *rap* e em uma linguagem mais rebuscada, que é fruto dessas leituras que eles fazem na biblioteca de vez em quando, porque tem obras muito legais e alguns clássicos da literatura juvenil que proporcionam isso para os alunos.

Os alunos da escola B, por sua vez, que têm a oportunidade de estar em contato com o espaço da biblioteca, mesmo que com pouca frequência e sem alguém que medie o processo, demonstram, de acordo com a fala do professor P5, habilidades linguísticas mais sofisticadas se comparadas a outros que não têm a mesma conduta. É por meio da leitura, então, que a criatividade e o conhecimento encontram espaço da vida de alguns estudantes.

Sobre o papel do bibliotecário – ou o auxiliar de biblioteca – as

respostas, em um geral, se parecem, pois todos acreditam ser indispensável a presença de um profissional no ambiente da biblioteca. Com um olhar mais detalhado e aprofundado, notam-se posicionamentos críticos por parte da maioria dos professores sobre o assunto.

A professora P4 destaca: “A função dele ou dela é muito mais do que cobrar, anotar aqui e ali qual foi o livro que tu pegaste, quantos dias, devolveu ou não devolveu. Eu acho que é estimular a leitura, propor atividades diferenciadas para que isso aconteça”. O professor P5 é mais técnico em sua fala: “Ela poderia organizar os volumes, talvez catalogar os volumes, e poderia trabalhar com os professores de maneira a organizar esse espaço de acordo com o que o professor sugerisse para ela”. Aqui, o trabalho do auxiliar de biblioteca ficou limitado à parte estrutural do espaço, mesmo que também seja pertinente, e não ao pedagógico, conforme citou P4.

A professora P5, por sua vez, faz duas comparações para explicar sua opinião. Primeiro, ela compara a biblioteca a um caixa eletrônico: “É igual a ir a um banco com um cartão que tu ainda não usaste e não tiver instrução na tela. Precisa de instrução”. A segunda comparação é a da biblioteca com a sala de informática: ela menciona que a sala de informática, mesmo com computadores falhos, é mais atrativa do que a biblioteca. Um dos fatores que contribui para isso é a presença da tecnologia, mas ela também acredita que quando um lugar, como a sala de informática da escola B, tem um profissional que auxilia os alunos, o espaço fica mais agradável e convidativo. Esta última comparação também é feita por Carneiro da Silva (1999) em sua obra, na qual ele salienta que muitas vezes a biblioteca é desvalorizada e a sala dos computadores tem prioridade no ganho de um profissional.

O professor P3, o qual mencionou já ter trabalhado na biblioteca da Universidade, destaca que o bibliotecário auxilia na limpeza, na organização, no atendimento ao público. E quando o atendimento é às crianças, o papel desse profissional é orientar os livros de acordo com a idade, também podendo sugerir ideias. Assim como a fala do professor P5, essas atribuições, que não deixam de ser importantes, ficaram um tanto reduzidas. Os argumentos das três professoras em seguida mostram uma opinião mais elaborada.

A professora P7 destaca que “o responsável pela biblioteca deveria ter conhecimento de literatura. Ter conhecimento dos livros que os alunos pegam ali”. Em outras palavras, é necessário que o bibliotecário seja, antes de tudo, um bom leitor (SILVA, 1997; SILVA, 1986; MACEDO, 2005; SACCHI JR., 1986; FARIA, 1986; RÍGOLO,

1986; BARROS, 1986; FONSECA, 1983). Nesse sentido, também menciona a professora P1:

Ele teria que ser uma pessoa que gostasse de ler, principalmente. Porque se ele gostar de ler, ele vai ter ideias, ele vai estar lá naquele mundo, ele vai ter ideias para sugerir leituras. [...] Então vai ter que ser uma pessoa especial.

Ambas as educadoras concordam que o auxiliar de biblioteca deve ser um conhecedor de literatura, alguém que consiga orientar a leitura dos alunos, a partir da sua própria experiência como leitor. Por fim, a professora P2 destaca:

Tem que ser uma pessoa para cuidar, para orientar, para dar dicas. Eu acho que é importante. No caso do bibliotecário, até para ajudar os professores, até mesmo com os projetos. Eu já trabalhei em escolas em que a estagiária da biblioteca se vestia de palhaça, levando um carrinho e ia nas crianças menores contar histórias e incentivar a leitura. Então, o bibliotecário não é só uma pessoa que fica na biblioteca. Penso que ele tem o papel de estimular o uso dela, também.

Esses últimos argumentos apresentados colocam o auxiliar de biblioteca em um patamar maior do que o de simples organizador de materiais ou de registrador de empréstimos. Conforme essas professoras e também Carneiro da Silva (1999), é necessário que haja movimentação, atitudes positivas, trabalhos eficazes, vida dentro da biblioteca. Que o profissional que nela atua possa se enxergar como peça-chave na construção de estudantes mais reflexivos e críticos por meio da leitura.

Depois desta análise, notou-se que em todas as escolas existem professores comprometidos e preocupados com a leitura e com a questão da biblioteca, como também existem professores conformados ou indiferentes com a situação. O posicionamento crítico por parte de alguns educadores dá a entender que ainda há solução para os problemas que atingem a promoção da leitura e a produção do conhecimento. É preciso, portanto, encorajar os profissionais engajados e conscientes e tentar aproximar os demais ao mesmo propósito, que é o de transformar as bibliotecas escolares em locais mais agradáveis para o desenvolvimento da leitura, mobilizando também, para isso, os profissionais que nelas atuam. Esses, por sua vez, são foco das análises

da próxima seção.

6.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS AUXILIARES DE BIBLIOTECA

A análise das entrevistas com as duas auxiliares de biblioteca se deu no próprio local de trabalho. Uma delas, Valéria, pareceu nervosa ao ouvir a proposta e perguntou se as perguntas eram difíceis. A pesquisadora mencionou que eram assuntos relacionados ao espaço de trabalho dela, e, portanto, não era necessário que houvesse preocupação. No entanto, ela replicou: “É porque eu não entendo muito disso aqui. Deixa eu dar uma olhada na folha antes de tu começares [o roteiro de perguntas]”. Mais uma vez a pesquisadora disse que não era preciso que ela ficasse receosa. Ela perguntou: “Vai demorar muito? É porque estão me esperando lá na cozinha”. “Não, é bem rápido, Valéria”, respondeu a pesquisadora. Só depois disso a entrevista pôde ter início.

Por sua vez, com a auxiliar Rosa, o processo de questionamentos foi mais tranquilo. Ela se mostrou atenciosa à pesquisa e não fez perguntas quanto ao roteiro. Isso pode ter influência da relação amistosa com a pesquisadora antes mesmo do início do trabalho investigativo. Rosa, portanto, se mostrou mais acolhedora e solícita do que Valéria, e os dados abaixo mostram que também as respostas da primeira foram mais completas e claras do que as da segunda. Considerando a formação acadêmica, Rosa é graduada em Letras pela UNESC e possui uma especialização pela mesma instituição de ensino superior. Valéria possui graduação em Matemática também por esta Universidade e tem especialização na mesma área. Ambas estão há bastante tempo na biblioteca da escola, embora Rosa tenha mais tempo de experiência: sete anos como auxiliar, enquanto Valéria trabalha no espaço há três.

Quando perguntadas sobre o conceito de leitura, Valéria diz o seguinte: “Sou das áreas exatas, não sou da leitura. Nunca gostei muito de ler. Tanto que por isto é que fui para a Matemática: porque eu não gosto de ler. Não gosto mesmo”. Duas informações podem ser extraídas daqui: a auxiliar não tem conceito formado sobre o que seja leitura e, por isso, fornece uma justificativa desconexa como forma de fuga; e a auxiliar tem a ideia errônea, que ainda é bastante difundida, de que a leitura é algo que pertence apenas às áreas da Linguagem (COSTA, 2009). Aí ela justifica também a sua condição de não leitora e manifesta a sua antipatia a ela. A pesquisadora insiste na mesma pergunta, e a profissional responde: “Pois agora, eu não sei”. Aí ela assume que não tem uma ideia formada ou, no mínimo, esboça uma tentativa de

resposta.

Rosa, por sua vez, responde que leitura “é uma viagem que a gente faz por meio dos livros, que não precisa a gente sair do lugar em que a gente está”. Essa resposta foi dada quase que igualmente pelas professoras P1 e P7, na análise anterior. Ou seja, há uma ideia de leitura entre essas profissionais voltada ao senso comum, como se leitura não fosse algo mais complexo ou mais importante. Não querendo desmerecer a resposta dada, acredita-se que é um conceito de leitura mais fantasioso do que real, pois a leitura, conforme os autores consultados neste trabalho, vai além disso. Todavia, Rosa pelo menos conseguiu dar uma resposta, mesmo que discutível, à pesquisadora, diferente de Valéria, que preferiu adotar outra postura.

Quanto à frequência em leitura, Valéria declara: “Eu não leio”. Posteriormente, ela se autocorrige: “Eu leio só jornal, quase todos os dias. Mas livro, assim, literário, não. Só alguns livros de autoajuda, mas outros não”. Nota-se como a auxiliar de biblioteca se contradiz, pois primeiro afirma que não lê, depois afirma que lê só jornal e, por fim, diz que lê também livros de autoajuda. Por sua vez, Rosa diz que lê todos os dias, e a sua prática leitora se dá com os materiais os quais a rodeiam: livros, jornais e revistas.

Quando questionadas sobre o último livro que leram, Valéria não o recorda, mas o tem em sua bolsa e precisa buscá-lo para mencionar o título e o autor. É o livro *O sucesso não ocorre por acaso* (Lair Ribeiro). A pesquisadora pergunta: “É um livro de autoajuda?”; e ela responde: “Não, é para ter sucesso. As etapas para se conseguir o sucesso na vida profissional... Ajuda a tua profissão, a tua família, então é para ter sucesso em tudo. Eu acho que é um autoajuda”. Ou seja, mais uma vez ela se contradiz e há confusão em sua fala.

O livro que Rosa está lendo, que afirma não ter finalizado, é *A menina que roubava livros* (Marcus Zusak). Ela lembrava-se do título, mas não do autor. É um livro lançado em 2005 e foi fenômeno de vendas pelo mundo. Conta a história de uma menina que viveu na Alemanha nazista e tinha o hábito de roubar livros que encontrava. Este romance fornece peculiaridades diferentes dos produzidos na indústria cultural: enredo singular, ligação com fatos históricos, entre outros aspectos.

Voltando ao assunto do ambiente de trabalho das duas auxiliares, ambas concordam que os alunos gostam da biblioteca e a frequentam com intensidade. Nas palavras de Valéria, os alunos procuram o ambiente “principalmente na hora do recreio”, pois a biblioteca não fica aberta em horários específicos, devido às outras atribuições que confiam

às auxiliares. Ainda de acordo com Valéria, as turmas que mais vêm à biblioteca são os sextos e sétimos anos. Rosa concorda com todas essas falas e acrescenta: “Os sextos anos eu percebo que vêm com mais frequência, pelo fato de estar vindo do quinto ano, então eles têm aquele ‘embalo’. A partir do sétimo ano eles vão... daí depende do professor, se o professor incentiva”. Ou seja, nas palavras de Rosa, os alunos dos sextos anos trazem a influência do ano anterior, ou seja, ainda gostam de ler; a partir do sétimo ano, eles diminuem as visitas à biblioteca porque esse gosto se esvai gradativamente, e, segundo ela, falta incentivo dos professores, que deveriam participar ativamente nesse processo. Essa colocação retoma o já mencionado por Ferreira (2009) e Carneiro da Silva (1999) sobre a falta de diálogo entre professor e biblioteca. Lembra-se, também, a fala da professora P7, por exemplo, a qual afirma que não leva os alunos à biblioteca, mesmo que ela mesma se considere uma adoradora deste espaço.

As duas auxiliares afirmam que ajudam sempre os alunos quando estes chegam à biblioteca, quando esta é a pergunta. Valéria é breve: “Sim, com certeza”. Rosa, entretanto, explica melhor o que acontece e como acontece esse movimento de orientação:

Essas recomendações a gente sempre utiliza no início do ano letivo, de maneira geral. A cada turma se explica quanto ao cuidado com os livros, quanto a mexer nos livros na prateleira, cuidado com o empréstimo dos livros, o que pode ser emprestado e o que não pode ser. Então a gente sempre orienta. E quando eles vêm à biblioteca a gente está sempre chamando a atenção quanto a esses cuidados.

Pelo discurso das duas auxiliares, o controle do lugar parece estar estabelecido. Todavia, tendo em vista o que foi postulado na análise da biblioteca, no Item 6.1.3, quando o responsável pela biblioteca se ausenta, os alunos se sentem livres para mexer em outros materiais, para conversar alto e fazer brincadeiras. E mais: no registro feito nessa mesma seção, observa-se uma troca de livros bastante tumultuada, com alunos falando alto e incitando brigas, o que desmerece e contradiz, de certa forma, a afirmação de Rosa.

Em termos de satisfação, a pesquisadora transcreverá as duas falas aqui, para melhor análise. Ela perguntou às auxiliares se, aos seus olhos, a biblioteca estava adequada. Primeiro a fala de Valéria:

Eu acho que sim. Eu acho que está. Ah, eu acho que falta assim, computador, para pesquisa. Uns dois computadores, aqui. Daí às vezes eles [os alunos] querem e não tem nos livros. Por que tem livro de quê? Livro didático e tem livro de literatura. Então, às vezes eles querem pesquisar outra coisa além do livro didático. Outros assuntos. Daí aqui não tem. Daí semana passada fui recorrer à *Barsa* [enciclopédia], porque eles queriam umas doenças, umas coisas... Daí, fui lá pra cima [da estante], onde tem... mas devia ter, pelo menos dois computadores para pesquisa.

Rosa diz o seguinte:

De uma maneira geral está, mas a gente percebe que sempre queremos mais. Principalmente quem está na biblioteca percebe que há necessidade de mais títulos, mais... que venha, assim, de encontro ao que o professor pede, ao que o aluno vem buscar. Mas, no momento atual, está suprimindo as necessidades. Algum título ou algum assunto ou outro que eles vêm buscar que a gente não tem, mas que tenta sugerir outros títulos para eles.

Nota-se que, com relação à pesquisa, Valéria prefere computadores e Rosa prefere mais livros. Valéria reconhece que o acervo é limitado, mas não sugere a aquisição de mais livros para pesquisa, e sim uma máquina, que também pode auxiliar os alunos. Rosa faz a mesma observação, mas, ao invés de Valéria, preocupa-se com a ampliação do acervo também para os professores. Ambas, em âmbito geral, assumem que a biblioteca atualmente dá conta da tarefa de suporte literário e científico, mesmo com as insuficiências que ela apresenta. Por mais que essa biblioteca mencionada, entre as três estudadas, seja a que mais apresenta acervo, ainda há lacunas em termos de livros que visam à pesquisa discente e docente (SILVA, 2009).

Sobre a origem dos livros que chegam à biblioteca, somente Rosa tem uma resposta definida. Valéria demonstra incerteza e, por fim, diz que não sabe, mas qualifica-os como livros bons. Ela ainda afirma que quem sabe dessa informação é Rosa, uma vez que “ela é do Português”. Rosa, por sua vez, menciona que os livros vêm do Ministério da Educação e salienta: “Em 2014 não está tendo muito envio de livros pelo MEC. O que a gente tem recebido mais neste ano são doações”.

Quando às remessas providas do Ministério da Educação, Rosa emenda: “Depende do calendário deles. E, quanto a esse calendário, a gente também consegue ter acesso na *internet*. Então a gente vê quando vai chegar, como está sendo mandado”. Os livros encaminhados do MEC às escolas são pertencentes ao Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE),²¹ bem como alguns poucos pela Prefeitura Municipal de Criciúma. Da mesma forma que Valéria, Rosa afirma que os materiais que chegam “são todos de qualidade”.

Outra resposta em comum acordo entre as duas é sobre as atividades de fomento à leitura realizadas na biblioteca. Não há, segundo Rosa e Valéria, um trabalho específico efetuado junto aos alunos. Elas afirmam que contribuem no processo de formação de leitores quando organizam e fornecem os livros que são utilizados no projeto de leitura da escola, o “Momento da Leitura”. Sobre isso, Rosa comenta: “É um projeto que vem sendo realizado há anos na escola e vem dando certo. Por isso que está sendo continuado. Toda a escola se envolve neste projeto”. Na Seção 6.4.2 esse projeto será mais bem detalhado, visto que os alunos estão diretamente envolvidos e mencionam a atividade nos questionários. Em suma, as auxiliares afirmam que o trabalho com a leitura realizado na biblioteca está relacionado somente ao projeto, e nenhum outro é elaborado por parte delas.

Ainda sobre os projetos de leitura da biblioteca, a pesquisadora pergunta se há, pelo menos, uma pretensão futura de se pensar em atividades que exercitem o hábito da leitura no espaço. Rosa responde que sim de forma rápida, completando que, se ficar mais tempo na biblioteca, pretende elaborar projetos para auxiliar alunos e professores. Já Valéria é enfática ao responder não. E mais uma vez afirma: “Isso não é da minha área”. Demonstra novamente a ideia errônea de que leitura é algo voltado apenas à Língua Portuguesa, ou seja, de que as demais disciplinas curriculares não se comprometem com a formação de leitores. Ela ainda acrescenta, como justificativa para a resposta:

²¹Caldematori (2012) sublinha que “O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE foi criado em 1997, com o objetivo de garantir acesso a obras de literatura infantil e juvenil a alunos da escola pública que, de outro modo, não poderiam tê-lo”. É, portanto, um investimento do Governo Federal para levar a leitura aos mais diversos âmbitos escolares, agregando conhecimento e cultura à educação. A pesquisadora pretende realizar um estudo mais aprofundado deste programa futuramente, analisando objetivos, quantia, gêneros literários, entre outros aspectos.

Eu sou uma professora readaptada. A minha disciplina é exata, é Matemática. Então eu estou aqui porque hoje a minha saúde não me permite eu estar numa sala de aula. Não tem condições de eu estar em uma sala de aula. Eu estou aqui e o que eu faço é a Rosa que me passou. Eu faço o que me mandam. Porque eu não sou do Português, então eu nunca me interessei pela leitura. Também penso em ir embora daqui rápido. Eu não penso em ficar aqui. Porque para a sala de aula eu não quero mais voltar, e ficar na biblioteca também não.

O relato de Valéria está de acordo com as constatações de Carneiro da Silva (1999), quando menciona o despreparo do responsável pela biblioteca, bem como a sua desmotivação. Também concorda quando o autor cita o caso da readaptação de professores, muitas vezes cansados da sala de aula ou adoecidos, que são encaminhados à biblioteca sem preparo algum, caso de Valéria.

Outro aspecto que Carneiro da Silva (1999) relata e que acontece no cotidiano de Rosa e Valéria são as multitarefas realizadas fora da biblioteca. Em outras palavras, ambas não ficam sempre no local de trabalho, mas deslocam-se pela escola a fim de cumprir trabalhos diferenciados, decorrentes, na maioria das vezes, da falta de pessoas que façam tais trabalhos. Valéria declara: “O que pedem para eu fazer, eu faço. Se me chamam na secretaria, eu vou. Por exemplo, agora eu estou lá enrolando docinhos na cozinha”. Rosa, da mesma forma, comenta: “De acordo com a necessidade da direção da escola, eu procuro auxiliar em outros serviços que elas pedem, como na secretaria”. Em suma, o trabalho na biblioteca não é fixo, e isso prejudica os alunos que procuram o local e o encontram de portas fechadas. Mesmo que ambas afirmem que só saem da biblioteca quando ela não está sendo utilizada, podem acontecer casos como os registrados na Seção 6.1.3, quando uma aluna chegou ao recinto para pegar um livro e não havia ninguém para atendê-la, pois Valéria estava na cozinha, realizando um trabalho diferente do seu.

Quando se fala da importância dada pelos professores à biblioteca, as respostas são iguais, mas não condizem com as práticas reais. Ambas, Rosa e Valéria, mencionam que quase todos os professores valorizam o espaço, frequentam assiduamente e têm interesse nos materiais. O que, na prática, não se efetiva, pois duas das três professoras entrevistadas dessa escola afirmaram que raramente vão

à biblioteca. Relembrando: somente a professora P7 afirma frequentar o espaço, enquanto a professora P8 coloca que não vai por falta de tempo, e a última (P9) só vai quando precisa de materiais artísticos, que também se encontram na biblioteca da escola. Em outros termos, novamente se afirma que falta contato entre professor e biblioteca (conforme FERREIRA, 2009).

A direção da escola também foi avaliada em termos de valorização da biblioteca. Novamente as respostas foram as mesmas, e Rosa e Valéria asseveram que a direção é altamente solícita e dedicada aos assuntos da biblioteca e da leitura na escola. Em aspectos estruturais, as auxiliares mencionam que há sempre esforço por parte da diretora em adquirir novos móveis e em modificar o espaço. A pesquisadora questiona tais argumentos, uma vez que, como consta no registro feito na Seção 6.1.3, nota-se que há objetos abandonados (mimeógrafo, caixas sem serventia, pastas, lata de tinta...), o que pode caracterizar a biblioteca como um depósito de materiais (conforme CARNEIRO da SILVA, 1999; SILVA, 2009). Ou seja, falta uma tomada de atitudes envolvendo auxiliares de biblioteca e direção, como forma de aprimorar o espaço e deixá-lo mais agradável e atrativo. Felizmente, Rosa também afirma que a diretora frequentemente vem à biblioteca e faz perguntas “quanto ao material que chega e quanto ao uso pelos professores e alunos”. Há preocupação, portanto, da diretora quanto ao recinto e à sua utilização. Seria interessante pensar em um local alternativo para dispor os objetos não pertencentes à biblioteca (um depósito, efetivamente), para que se pense em um ambiente de leitura satisfatório, com mais espaço.

Essa é a reclamação de Rosa, quando, por fim, a pesquisadora pergunta suas perspectivas de mudança do local. Ela ressalta novamente a necessidade de aquisição de novos volumes para pesquisa dos alunos e professores e fala que, na biblioteca, “está faltando espaço”, que também é a queixa da professora P7. Ou seja, salienta-se novamente que, mesmo sendo essa a maior das bibliotecas analisadas neste trabalho, ainda falta espaço para que se desenvolvam habilidades de leitura e se faça um trabalho eficiente com os alunos. Mesmo que haja mesas, cadeiras e um acervo rico, a questão do espaço ainda é um problema, segundo Rosa, e uma ampliação seria um dos caminhos essenciais para a concretização de um espaço de leitura e pesquisa. Valéria, por sua vez, demorou-se a responder a questão e, por fim, suas palavras não foram de acordo com a pergunta. Ela mencionou que tem outro emprego e que vai pegar uma licença da escola para se dedicar mais a ele. Ou seja, além de haver uma fuga à pergunta, o que ela

responde ajusta-se ao argumento de Carneiro da Silva (1999), quando o autor cita a desmotivação do auxiliar de biblioteca.

Concluindo esta seção, nota-se que, entre as duas auxiliares, uma se mostra mais comprometida com o espaço – Rosa –, enquanto que a outra (Valéria) está ali por força da readaptação e por falta de alternativa. A primeira se aproxima mais das perspectivas freireanas e bakhtinianas, já explicitadas anteriormente, enquanto que a última não promove o diálogo nem a reflexão no espaço da biblioteca. Isso se reflete intensamente na leitura dos alunos, pois a motivação no trabalho e o empenho em promover atividades instigantes – que não é o caso de Valéria – são elementos importantes para o profissional que atua de forma central na formação do indivíduo. É importante que ambas se apropriem dessa motivação para fazer um trabalho melhor na biblioteca, mais eficaz, favorecendo o diálogo e elaborando projetos por meio do seu conhecimento já construído, juntamente com outras leituras.

6.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS COM OS ALUNOS²²

Foram envolvidos nesta pesquisa, conforme citado na Introdução, 131 alunos de nono ano do Ensino Fundamental II de três escolas de Criciúma (SC). Na escola A, foram aplicados 58 questionários (turma 901: 30 alunos/turma 902: 28 alunos). Na escola B, foram aplicados 28 questionários (turma 901: 14 alunos/turma 902: 14 alunos), e, na escola C, 45 questionários (turma 901: 22 alunos/turma 902: 23 alunos).

A aplicação da atividade foi diferente nas três escolas. Na escola A, os alunos estavam em uma aula de História e a professora – já tendo aceitado a proposta anteriormente – ajudou na organização dos alunos. Estes responderam o questionário em silêncio, e alguns – cerca de dez –, após o término, pegaram livros que estavam debaixo da carteira e começaram a ler. Notou-se que um dos livros era o de John Green (*A culpa é das estrelas*) e outro era o de Rick Riordan (*A marca de Atena*). A professora deixou que lessem, e elogiou alguns pela postura apresentada. Na escola B, houve tumulto: a aula era de Matemática e a professora não conseguia fazer com que os alunos mantivessem a organização. Alguns alunos conversavam alto, riam e andavam pela sala. Na resolução dos questionários, aquietaram-se, mas contavam piadas e ironizavam a atividade. Por fim, na escola C, a aula era de

²²Devido ao grande número de participantes, a pesquisadora elaborou quadros (Apêndices G a AA), os quais ajudarão o leitor a entender melhor os dados.

Língua Portuguesa. Houve, da mesma forma com outras duas professoras, um acordo para que a atividade fosse feita naquele momento. A professora falava muito, perguntando à pesquisadora assuntos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC e dos professores. Isso tirou a atenção dos alunos em alguns momentos. Essa profissional ainda recomendou aos alunos que não esquecessem as aulas em que ela falava dos autores e da ocasião em que um deles esteve na escola, mencionando o nome do autor. Adiante, apresentam-se as análises e se o que foi exposto aqui interferiu ou não na pesquisa.

6.4.1 Aspectos gerais da análise

Nesta etapa, lança-se um olhar ao grupo de alunos questionados, sem distinção de escola. Em âmbito geral, procuram-se perceber as características e hábitos de leitura dos alunos, tentando reconhecer a realidade municipal por meio das respostas dadas aos questionários. A pesquisadora não se aterá a todas as questões, visto que as especificidades virão na próxima Seção 6.4.2, mas focará no que é mais relevante à pesquisa, como o gosto pela leitura e a prática de leitura na biblioteca.

Primeiramente, é interessante ressaltar a idade média dos indivíduos questionados. Dos 131 alunos que participaram da pesquisa, 74 possuem catorze anos completos, ou seja, mais da metade dos indivíduos, e 33 alunos têm 13 anos e estão para completar os 14 neste mesmo ano. Dos 24 alunos que restaram, 16 têm quinze anos, sete têm 16 anos e um possui 17. Estes últimos estão com distorção idade/série, ou em outras palavras, não estão na série adequada à sua idade. Isso demonstra que possivelmente passaram por reprovação escolar ou por algum outro problema que tenha afetado sua adequação, como ingresso tardio na escola. Trabalhou-se com 71 meninos e 60 meninas.

Quando perguntados sobre o que faziam nas horas vagas, a maioria respondeu que navegava na internet. Em segundo lugar, como passatempo, veio a televisão. A leitura está em quarto lugar, com 39 menções. Entre outras opções, estão: “ouço música”, “mexo no celular”, “visito amigos” e “durmo”. O apego às tecnologias digitais, como se percebe, é saliente. Alguns ainda responderam “fico o dia todo no *Facebook*”, o que demonstra que esses indivíduos leem textos virtuais e de entretenimento, muitas vezes desvinculados de conhecimentos verídicos.

Uma das perguntas mais relevantes foi: *Você gosta de ler?* A maioria (90 alunos) afirmou que sim, que aprecia a leitura, enquanto 41

alunos disseram que não gostam de ler. Mesmo que a maioria dos alunos tenha confirmado o gosto pela leitura, o número de alunos que manifestaram explicitamente que não gostam de ler é significativo.

A leitura, para a maioria dos alunos pesquisados, é uma forma de aprender. Também ganhou destaque a leitura como um passatempo e como diversão. Entende-se, aqui, que a leitura primeiramente assume o papel de compromisso com o conhecimento e, secundariamente, ela assume o papel de deleite pessoal, conforme discussão feita na Seção 2.5.

Oito alunos afirmaram que a leitura é uma obrigação, ou seja, não veem na leitura algo prazeroso, mas sim algo imposto por alguém, seja pelos pais, seja pelos professores. Alguns nunca tiveram experiências positivas com a leitura, seja em casa ou na escola, o que conforma o que foi apontado por Silva (1997). Obtiveram-se, ainda, respostas diversas, opiniões singulares dos alunos, como, por exemplo, “[a] leitura é uma forma de me sentir livre” e “[u]ma maneira de viajar nos livros”. Por meio dessas afirmações, nota-se como a leitura é algo importante na vida desses estudantes.

É importante ressaltar que, mediante a análise dos questionários, a maioria dos alunos das três escolas não se lembra do último livro que leu. É preocupante saber que esse montante de alunos mantém-se afastado da leitura frequente. Em segundo lugar, aparece o livro *A culpa é das estrelas*, de John Green, *O guarani*, de José de Alencar, e *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo. O primeiro livro é o atual *best seller* mundial, uma história de romance entre dois adolescentes doentes. Foi adaptado para o cinema recentemente e é considerado um dos filmes mais assistidos do ano. O segundo livro é um romance literário do romantismo brasileiro, o qual destaca o relacionamento amoroso e conflituoso entre dois jovens, um deles – o rapaz – tem compromisso com uma garota do passado. O primeiro livro é amplamente difundido e comentado entre os jovens; o segundo livro está sendo lido e apreciado graças a um trabalho literário proposto pela professora de Língua Portuguesa de uma das escolas. Nota-se que as literaturas contemporâneas ou de massa são mais bem aceitas pelos adolescentes, tendo em vista também as outras leituras realizadas pelos alunos questionados: *Diário de um banana* (Jeff Kinney) e a saga *Percy Jackson* (Rick Riordan). Esses livros também foram colocados como últimas leituras e tiveram comentários bastante positivos por parte dos alunos. A literatura clássica, portanto, só é abordada na escola, isso quando o professor se dispõe a fazer um trabalho significativo, como é o caso de uma das escolas pesquisadas. Dificilmente os alunos optam por

autores como Joaquim Manuel de Macedo por livre e espontânea vontade, tendo os *best sellers* atuais como opção mais instigante. Ou seja, em termos de leitura crítica (conforme SILVA, 1997), há pouco exercício; o que mais se pratica é a leitura-deleite ou de entretenimento (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005).

O livro *A culpa é das estrelas*, de John Green, também foi eleito o livro mais aprovado pelos discentes pesquisados. Recebeu 11 menções, enquanto *A moreninha* recebeu apenas cinco. Os livros supracitados *Diário de um banana* e *Percy Jackson* receberam mais votos do que a obra de Joaquim Manuel de Macedo, com oito e sete menções, respectivamente. Novamente se salienta que os jovens que leem optam pela literatura atual, e só conhecem os cânones literários por meio da escola. O que preocupa é a grande quantidade de alunos que não sabem, não lembram ou não quiseram responder qual a leitura que acharam mais significativa. Isso pode denotar que o aluno não é leitor, pois não tem opinião a declarar. Tendo em vista o número de alunos que afirmaram não gostar de ler, este indício é, no mínimo, plausível.

Somado a isso, outro dado alarmante é o número de alunos que dizem que não estão lendo nada no momento: 72 indivíduos. Mais da metade dos sujeitos pesquisados mostram-se ociosos com relação à leitura. Vinte dos que estão lendo, leem *O guarani*, de José de Alencar, outra proposta da professora de Língua Portuguesa. Ainda outros (5) estão lendo o livro, agora já conhecido, *A culpa é das estrelas*, de John Green. Outros poucos estão lendo livros da saga *Percy Jackson* (Rick Riordan). Destaca-se, ainda, que dois alunos afirmam ler a Bíblia diariamente. Tais dados retomam o que Silva (1997) e Zilberman (1988) apontam como uma “crise” na leitura, a qual vem prejudicando o andamento do processo de escolarização, bem como auxilia no processo de domesticação do indivíduo.

Entre os autores dos quais os alunos se lembram, o destaque é para John Green e José de Alencar, empatados com 15 menções. Em seguida, aparece Júlio Emílio Braz (14), escritor brasileiro de histórias juvenis (este é o autor citado pela professora da escola C, enquanto os alunos respondiam o questionário. Pressupõe-se, portanto, que a fala dessa profissional pode ter influenciado na resposta dos alunos, uma vez que o número de menções foi alto). Logo após vem Rick Riordan (7), Machado de Assis (5) e Nicholas Sparks (5). Novamente, o índice de alunos que não se lembram de nenhum autor é acentuado (56 alunos não recordam de nenhum autor que conheça ou já tenha lido). Aparecem vários autores, com uma menção cada: Maurício de Sousa, William Shakespeare, J. K. Rowling, Suzanne Collins, Pedro Bandeira, Clarice

Lispector, Akira Toryama, Daniel Defoe, E. L. James, entre outros.

Em se tratando da biblioteca escolar, a maioria dos alunos classificou como “lugar de leitura”, com 100 citações. Em segundo lugar, aparece a biblioteca como sinônimo de “lugar de pesquisa”. Vinte alunos consideram a biblioteca como “lugar de descanso”, e oito alunos como “lugar de fazer prova”. Seis alunos ainda consideram a biblioteca como “lugar de castigo”. Satisfatoriamente, a maioria mencionou a biblioteca de maneira positiva, e poucos como um lugar ruim. Nas respostas livres, um aluno pontuou que a biblioteca é um lugar “de livros desorganizados e não muito bons”, ou seja, a insatisfação é clara. Outra aluna assinalou que a biblioteca é um lugar de “aprendizado das palavras”, ou seja, para ela, a leitura traz o benefício de melhorar a linguagem. Mesmo com alguns comentários positivos, retoma-se a opinião de Carneiro da Silva (1999), de que a biblioteca atual vem servindo multifuncionalmente, e pouco vem sendo utilizada na promoção da leitura e da criticidade dos alunos.

Ainda sobre a biblioteca, os alunos das escolas B e C mencionam que os professores poucas vezes os levam à biblioteca, e muitos ainda afirmam que nunca os levam. Quando o fazem, geralmente é o professor de Língua Portuguesa. Dessa maneira, observa-se como o pensamento de que a leitura e o trabalho com a biblioteca escolar é responsabilidade apenas do professor de Português ainda é predominante.

Adiante, os dados dos questionários serão pormenorizados, e o que foi exposto até aqui será observado nova e mais profundamente, sob o âmbito das três escolas de forma separada, de maneira a observar como os alunos de cada uma delas se mostram comprometidos com o exercício da leitura e a frequência na biblioteca escolar.

6.4.2 Aspectos específicos da análise

De modo específico, as três escolas se diferenciam em vários aspectos. Como já mencionado, uma tem biblioteca equipada com auxiliares (C), outra tem só biblioteca (B) e outra é desprovida desse espaço (A). Além disso, são escolas localizadas em regiões diferentes da mesma cidade, com realidades sociais também diferentes. Nos dados analisados, notaram-se aspectos diferentes também com relação à leitura por parte dos alunos.

Com relação à idade, a escola C tem a maior quantidade de alunos com distorção idade/série (11), seguida pela escola B (8). A escola A apresenta apenas cinco alunos com idade maior do que a regular para a série em que estuda. Os nonos anos das escolas B e C

apresentam mais alunos do sexo masculino, e a escola A possui mais meninas estudando na série analisada. Com relação às horas de folga, a escola A possui o maior número de adeptos à internet, o que significa que o acesso à rede é facilitado. Outro indício de que os alunos dessa escola têm acesso maior às tecnologias é o fato de que, conforme os questionários respondidos, tais sujeitos não só utilizam a internet, mas também usam muito celulares, *tablets* e *videogames*. Apenas um aluno da escola C afirma utilizar *tablet*, e nenhum aluno da escola B utiliza tal acessório de mídia.

Um ponto importante a se destacar é que a escola A, a que não possui biblioteca, é a que mais possui leitores nas horas vagas. Vinte e dois alunos dessa escola afirmam que leem fora dela, enquanto 11 alunos da escola C fazem tal afirmação e apenas seis alunos da escola B leem nos horários de folga. Ou seja, a escola que não possui biblioteca paradoxalmente possui mais leitores efetivos.

A explicação para tal fenômeno pode se dar pelo incentivo recebido. De acordo com os questionários analisados, os alunos da escola A recebem significativo incentivo dos pais, dos professores e dos amigos. Esses alunos também possuem pais leitores e que mais adquirem materiais de leitura para os filhos, recebendo destaque os livros e os gibis. Portanto, se a escola não fornece subsídios de leitura por meio de uma biblioteca bem equipada, os professores – em especial a de Língua Portuguesa –, juntamente com os pais dos alunos, dão conta do incentivo e fomentam a prática de leitura dos alunos. Esses dados relacionam-se com as teorias de Alliende e Condemarín (2005) e Silva (1997), quando mencionam a importância do incentivo à leitura no ambiente doméstico e de que os pais ou responsáveis tenham o hábito da leitura.

Não se trata de dizer que as demais escolas estudadas não possuem bons leitores. Apesar de os alunos da escola A serem os mais adeptos à leitura, a escola C também tem méritos. Boa parte dos alunos dessa escola também afirma que aprecia a leitura, muito embora menos do que os da escola A. Os pais dos alunos da escola C, em certa medida, procuram incentivar os filhos, mas em geral compram pouco material de leitura para os seus filhos. Já a escola B é a mais defasada, visto que a maioria dos alunos afirma que “às vezes” entende o que lê e metade dos questionados pontuaram que não gostam de ler. Os pais dos alunos da escola B em geral leem pouco, adotando poucas vezes o jornal como exercício de leitura. Todavia, os questionários mostram que a maioria dos pais tenta incentivar a leitura com os seus filhos. Ou seja, mais uma vez ressalta-se que é importante que a família tenha hábitos de leitura

para que possam dar o exemplo aos filhos (SILVA, 1997; ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005).

O problema pode estar instaurado devido à falta de poder aquisitivo para adquirir materiais de leitura, e aí se retoma a discussão de Silva (1981) e Paiva (2009), os quais ressaltam a condição de muitas famílias brasileiras incapazes de incluir livros e revistas no orçamento por condições de sobrevivência insuficientes.

Com relação à visão sobre a leitura, todos os alunos das três escolas afirmaram que a leitura é uma forma de aprender. Ainda nas colocações positivas, as três escolas elegeram em segundo lugar que a leitura é, também, um passatempo. Alguns alunos assinalaram a alternativa que dizia que a leitura é uma obrigação, e o resultado foi parecido nas três escolas. Ou seja, neste caso, por mais que as escolas trabalhem em prol da leitura, ou os pais incentivem os filhos a esse ato, sempre haverá alguém descontente com a prática, ou que nunca experimentou a leitura positivamente.

Os alunos da escola C são os que mais gastam tempo lendo por dia. De acordo com o que foi analisado, a maioria dos alunos dessa escola lê mais de uma hora por dia. Quando a contagem é de 30 minutos até 1 hora, os alunos da escola A ganham mais destaque. Os alunos da escola B foram os que mais afirmaram que leem, até 15 minutos por dia, poucas vezes por semana ou não leem nada. Ou seja, a prática de leitura, por parte desse grupo de alunos, parece mais deficiente, lembrando novamente as discussões anteriores sobre os fatores da carência de leitura que envolve esses indivíduos.

Em se tratando do último livro que leram, os alunos da escola B, em sua maioria, não se recordam qual foi. Quando mencionam algum título, são livros infantis, como *Pinóquio* e *Peter Pan*. Por sua vez, nas escolas A e C nota-se uma variedade maior de obras: na escola A, a maioria citou *O guarani*, de José de Alencar, obra utilizada em uma atividade com a professora de Língua Portuguesa. Além dessa obra, os alunos da mesma escola citaram *A culpa é das estrelas*, de John Green, *Diário de um Banana*, de Jeff Kinney, e a saga *Percy Jackson*, de Rick Riordan. Os alunos da escola C também mencionaram o livro de John Green, principalmente, e logo depois citaram também as obras de Rick Riordan, sem contar o livro *Meu primeiro beijo*, de Walcyr Carrasco.

Quando perguntados qual o livro que mais gostaram, a maioria dos alunos da escola B, assim como responderam anteriormente, disse que não se lembra. Já nas escolas A e C, majoritariamente o livro mais aclamado foi o de John Green, *A culpa é das estrelas*. Também foram citados: *Diário de um Banana*, de Jeff Kinney, a saga *Percy Jackson*, de

Rick Riordan e *A última música*, de Nicholas Sparks. Repetidamente, ganham destaque quase sempre os mesmos títulos, dos mesmos autores, o que demonstra que tais livros fazem sucesso entre os jovens, e a maioria desses alunos se identifica com as personagens. Em suma, os livros mais lidos pelos jovens dessas escolas e os que são considerados melhores, na opinião deles, são bons porque têm conexão com a realidade dos alunos, ou as personagens das histórias apresentam características que chamam sua atenção.

Ao serem perguntados sobre o livro que estão lendo no momento atual, as escolas B e C estão parecidas, pois quase todos os alunos afirmaram que não estão lendo nada no momento. Na escola A, a maioria dos alunos pontuou que está lendo *O guarani*, de José de Alencar, devido ao trabalho da professora de Língua Portuguesa. Nessa escola, os alunos ainda estão lendo, como já se pode imaginar, o livro *A culpa é das estrelas*, de John Green, mas em menor escala, se comparado ao *O guarani*. Quando também perguntados se lembram de algum autor do qual tenham lido a obra, o reflexo dessa última análise acontece: a maioria dos alunos da escola B afirma não se lembrar de nenhum autor. Os poucos alunos que lembram, mencionam Machado de Assis e Nicholas Sparks. Na escola C, muitos alunos também não se lembram de citar uma obra, mas há um ponto positivo: devido a um trabalho realizado há um ano com a professora de Língua Portuguesa, muitos alunos lembravam-se de Júlio Emílio Braz, que inclusive esteve na escola falando dos seus livros. Portanto, esse momento significativo do autor com os alunos fez com que muitos deles se lembrassem até hoje do escritor. Na escola A, o autor mais citado fora José de Alencar, seguido de John Green e Rick Riordan.

É importante um trabalho significativo com a leitura e com a literatura para que o conhecimento se efetive na experiência dos alunos. Nesse sentido, Britto assinala que “a literatura apresenta uma dimensão ética, dimensão pela qual autor e leitor se comprometem com a realização da liberdade” (2012, p. 138). Ou seja, os alunos da escola A, que apresentam uma familiaridade maior com a literatura, leem mais e, por isso, são mais autônomos, se comparados aos demais alunos questionados. Contudo, é importante levar em consideração que o trabalho com a leitura é contínuo, e a escola A, mesmo com o maior índice de leitores, precisa de aprimoramento frequente, não só no que concerne às práticas de leitura, mas também no que concerne à aquisição de um acervo satisfatório e ao funcionamento pleno da biblioteca.

Em se tratando da biblioteca escolar, as perguntas foram respondidas, em sua maioria, pelas escolas B e C, visto que a escola A

não possui esse espaço. Entretanto, algumas questões foram solicitadas pela pesquisadora aos alunos dessa escola, para poder observar o ponto de vista deles com relação a uma biblioteca escolar. Os alunos da escola B afirmaram que, na maioria das vezes, a biblioteca da escola fica aberta. Isso entra em conflito com o que foi mencionado neste trabalho, mas também se resolve quando se lança o olhar às outras perspectivas da palavra *aberta*. A maioria dos alunos considera a biblioteca aberta pelo fato de não estar fechada à chave. Ou seja, a porta fica fechada, mas sem o uso de chave que impossibilite o acesso, visto que alguns professores utilizam do espaço – e coerentemente – para fazer planejamentos. A pesquisadora considera uma biblioteca aberta quando a porta se encontra efetivamente assim, desobstruída, dando acessibilidade direta a quem precisa.

Enfim, os alunos da escola B observaram que a biblioteca, na maioria do tempo, fica aberta, assim como os alunos da escola C. Quando perguntados se algum professor os leva à biblioteca, as opiniões se dividiram. Na escola B, um pouco mais da metade afirmou que os professores levam poucas vezes os alunos à biblioteca, e o resto afirmou que nunca os levam. Na escola C acontece a mesma coisa: a maioria diz que são poucos os momentos nos quais os professores os levam à biblioteca, mas uma boa parte afirma que nunca os levam. Ou seja, não há consenso, mas é notável que as práticas de leitura na biblioteca são ínfimas. Os que afirmaram que os professores os levam pouco, também afirmaram que, na maioria das vezes, é o profissional de Língua Portuguesa o mais ativo nesse sentido. Em outras palavras, o que Bamberger (1986) defende sobre o estímulo à leitura por meio de atividades na biblioteca, na prática dessas escolas, raramente acontece.

Quando questionados sobre o que pensam sobre uma biblioteca, a maioria dos alunos das três escolas afirmou que é um lugar de leitura. Os alunos da escola A também pontuaram significativamente que é um local de pesquisa. Alguns alunos da escola B afirmaram que é um lugar de fazer prova, e oito alunos da escola C acredita que a biblioteca é um local de descanso. Dos alunos que mencionaram “local de castigo”, a maioria é das escolas A e C. Ou seja, as escolas que aparecem com maior índice de leitores ativos também aparece como as que têm alunos com possíveis experiências negativas com relação ao lugar, ou mesmo com conceitos equivocados sobre a biblioteca. A escola C apresenta alunos com respostas livres e paradoxais: um aluno menciona que a biblioteca é lugar de livros ruins e uma aluna afirma que é lugar de viajar nas histórias. Ou seja, a opinião é subjetiva, baseada das experiências individuais dos sujeitos com relação ao espaço em questão.

Com relação à biblioteca ser lugar de castigo, Carneiro da Silva (1999) e Silva (2009) já mencionaram que esta ainda é uma das funções das quais a biblioteca é atribuída.

Com relação à satisfação com a biblioteca vigente, apenas os alunos das escolas B e C opinaram. Os alunos da escola C, em sua maioria, estão satisfeitos com a biblioteca em funcionamento atualmente. Os que se mostraram descontentes, alegam falta de espaço (mesmo que seja a maior biblioteca entre as três pesquisadas) e falta de livros interessantes. Reclamam também que o local não é organizado, mas esta citação ocorre em menor número se comparada com as anteriores.

De acordo com as respostas dos alunos da escola B, metade está satisfeita com a biblioteca e metade está insatisfeita. Entre as insatisfações dos alunos da escola B, estão: falta de alguém que efetue o atendimento, poucos livros instigantes, falta de organização e, principalmente, espaço pequeno. Outra reclamação, mas pouco mencionada, foi a de que os alunos não podem pegar livros. Todas essas queixas somadas caracterizam um espaço desmotivador, de acesso limitado e, finalmente, com baixa produtividade em leitura.

É interessante observar que alguns dos alunos insatisfeitos com a biblioteca tomaram posicionamento quanto às suas necessidades. Ou seja, alguns têm consciência de que uma biblioteca bem equipada e com um profissional capacitado trabalhando nela são importantes para a sua formação. É importante, então, que mudanças aconteçam para que os alunos que opinaram a favor de uma melhor qualidade em leitura, bem como os demais, tenham acesso a práticas significativas dentro e fora da biblioteca escolar. Em outras palavras, é necessário que se tome posicionamento perante as dificuldades.

Quando a pergunta foi “Que tipo de livros você gostaria que constassem no acervo da biblioteca?”, os alunos das três escolas responderam. Os das escolas B e C opinaram de acordo com a biblioteca que têm hoje, enquanto os da escola A opinaram pensando na biblioteca mencionada pela diretora, que está sendo construída com a ampliação da escola. Ou seja, a pesquisadora solicitou que os alunos da escola A respondessem a fim de reconhecer o gosto literário dos alunos e também auxiliar na aquisição dos volumes que possivelmente serão encontrados na futura biblioteca.

A maioria dos alunos das três escolas quer que as bibliotecas tenham mais histórias de amor. A escola A ainda opinou fortemente pelos livros de aventura, juntamente com a escola C. A escola B quer, além desses, livros de ação. Foram solicitados, pelas três escolas, livros

de suspense e terror. Nas repostas livres, os alunos da escola A solicitaram livros sobre mitologia, pois muitos alunos são fãs da saga de Rick Riordan (*Percy Jackson*). Alguns alunos da escola C apenas escreveram “atuais”, ou seja, querem livros novos e/ou que estão sendo lidos atualmente. Ainda na escola C, foram pedidos *A culpa é das estrelas* e *Harry Potter*, além de livros com temáticas adolescentes variadas. Na escola A, como não há um acervo diversificado, e o que há está dividido em vários lugares de difícil acesso, muitos alunos escreveram “Livros de todos os tipos”. E outros ainda citaram: “Livros para estudar para as provas”. Ou seja, eles têm carência de um espaço de estudo e de material que sirva de base para isso. Alguns alunos da escola B, assim como da escola A, solicitaram mangás, que são histórias em quadrinhos que tiveram origem no Japão.

Em âmbito geral, os alunos pediram variados materiais de leitura: drama, mistério, gibis, ficção, ficção científica, humor, fantasia, poemas, religiosos, entre outros. Citaram também variados títulos, como, por exemplo, *Querido John* (Nicholas Sparks), *Divergente* (Veronica Roth), *Assassin's Creed* (Oliver Bowden), *Crepúsculo* (Stephenie Meyer), *Jogos Vorazes* (Suzanne Collins), *Diário de um banana* (Jeff Kinney), além dos já citados acima, de John Green e J.K. Rowling.

Nota-se, portanto, que o gosto literário dos alunos permeia entre a ficção estrangeira e os livros tidos como atuais *best sellers*. Nesta última pergunta, nenhum aluno citou diretamente obra ou autor brasileiro, pois a preferência dos estudantes está nos livros de autores internacionais. Não citaram literatura clássica, pois a maioria tem pouco contato com ela, com exceção dos alunos da escola A, que têm um projeto literário com a professora de Língua Portuguesa. Mesmo esses alunos não citaram, por exemplo, “livros de José de Alencar”, que foi um dos autores lembrados durante o questionário. Foram os que mais deram ideias de livros para a biblioteca, mas os autores nacionais estão ausentes.

Em resposta à mesma pergunta, muitos alunos da escola B e C escreveram “nenhum”, “qualquer um” e “está bom assim”. Outros alunos da escola C mencionaram “Não sei” ou “Não lembro”. Tais colocações são preocupantes, pois demonstram indiferença com relação à oportunidade de transformar a biblioteca e as práticas de leitura. Isso revela a falta de experiências positivas com leituras prazerosas e construtivas, que poderiam dar aos alunos maior motivação para continuar, bem como argumentação e vocabulário acrescidos à sua formação. Aí pode entrar um trabalho construtivo do professor, que pode motivá-los a exercer a leitura proposta pela escola, de textos

reflexivos e contemplados artisticamente (BRITTO, 2012).

Os alunos da escola C, apesar de apresentarem razoável nível de leitura, não sabem exatamente o que querem da sua biblioteca ou quais são os benefícios que ela pode trazer à sua formação pessoal. Os alunos da escola B, por sua vez, em sua maioria, mesmo que tenham uma biblioteca, também não percebem que possuem um espaço de leitura e fruição dentro da escola, e muitos não sabem sequer que livros ela possui. Essa colocação serve também aos professores que, segundo os próprios alunos, não usufruem do espaço junto com eles. Talvez com modificações, tais como ampliação do espaço e aquisição de novos livros, que são as principais queixas, a realidade possa mudar de maneira positiva.

Por fim, sobre os projetos de leitura, todos os alunos da escola B afirmaram que não participam de nenhum projeto atualmente. Na escola C, os alunos citaram o *Momento da Leitura*, o qual consiste na interrupção de todas as atividades da escola por cerca de vinte minutos, para que alunos, professores e funcionários possam ler. Tal projeto é no mínimo questionável, pois, durante uma das visitas da pesquisadora à escola, houve a observação desse *Momento da Leitura*. Os alunos buscam os livros na biblioteca, mas demoram para isso; levam os volumes para a sala de aula, mas não há silêncio; alguns alunos leem, outros fazem brincadeiras e conversam; sem contar que alguns professores não leem, mas ficam verificando o comportamento dos alunos. Em suma, os vinte minutos de leitura não são suficientes, visto que é necessário tempo para organização dos alunos. E mais: alguns estudantes podem encarar a leitura como algo obrigatório, imposto, o que compromete o relacionamento com a literatura, sem contar que vários alunos mencionaram que não participam de nenhum projeto de leitura, ou seja, não levam essa atividade a sério. Conforme menciona Garcia (1988, p. 22), “o que se observa é a obrigatoriedade da leitura, a imposição do texto a ser lido, a cobrança errônea da leitura, a pouca leitura do professor”. Outro ponto importante a ser destacado sobre esse projeto é que ele não se encontra em plano físico. Ou seja, não há registro em papel, ou pelo menos em formato digital do projeto. De acordo com a diretora, o projeto é uma ideia que foi implementada, e só é mencionado no PPP da escola. Ela inclusive pediu à pesquisadora para escrever um projeto para deixar na escola, pois supostamente “está por dentro do assunto”.

Na escola A, o resultado também não é muito favorável. A maioria dos alunos afirma não participar de nenhum projeto de leitura, mesmo que a professora de Língua Portuguesa cite o que está em

andamento, de literatura. A minoria citou tal atividade, cerca de onze alunos. Ou seja, a atividade talvez não seja significativa, ou então os alunos não veem isso como um projeto de leitura.

Em suma, as três escolas estão carentes de projetos de leituras significativos que trabalhem a leitura de forma prazerosa e eficaz em termos de conhecimento adquirido. A escola B precisa ainda estabelecer projetos; a escola C possivelmente precise de uma reformulação da atividade, que é executada há mais de três anos, sem qualquer alteração. A escola A talvez precise desenvolver atividades não só na área de Língua Portuguesa, visto que a leitura é um compromisso de todas as disciplinas curriculares e, no que tange a essa disciplina, há que se desenvolver e aprimorar mecanismos que estimulem a leitura literária em sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revelou, por meio dos teóricos e dados aqui trazidos, que a biblioteca escolar, que deveria ser um lugar resplandecente, ativo e educativo, muitas vezes é reduzida a um mero depósito de livros e elementos variados, que não têm serventia à escola, mas que também não são descartados. Um lugar muitas vezes silencioso, sem vida, sem um auxiliar ou profissional que auxilie na dinamização do espaço.

Observou-se, entre as três escolas estudadas, que todas elas, de certa forma, possuem aspectos relativos a esses mencionados, uma vez que uma não tem biblioteca e, por isso, os livros ficam em um depósito, em meio a outros objetos empoeirados; outra possui biblioteca, mas nela reina o silêncio, devido à falta de pessoal que se comprometa em vivificá-la; a terceira, por mais que apresente os elementos necessários (acervo, mobiliário, auxiliares) não foge dos problemas neste trabalho mencionados, como a desmotivação dos profissionais que atuam na biblioteca – o que implica direta e negativamente nos alunos e nos professores –, mistura de outros materiais não pertencentes ao ambiente de leitura (lata de tinta, por exemplo), e a falta de um projeto escrito, formulado pelas auxiliares, em comunhão com os docentes e a comunidade escolar. Essas insuficiências são descritas por Carneiro da Silva (1999), o qual relata as dificuldades encontradas em se fazer produção de leitura na biblioteca.

As entrevistas com os nove professores consultados revelaram a falta de leitura da parte de muitos desses profissionais que, na maioria dos casos por falta de tempo, não dão conta desse compromisso tão importante e formador que é a leitura. Muitos dos que afirmaram ler com frequência, consomem produtos oriundos da indústria cultural, citada por Adorno e Horkheimer (2014). É importante aqui salientar novamente que o professor, como formador de pessoas e de suas opiniões, precisa ser um exímio leitor, pautando essa atividade em obras diversificadas, e não somente com livros advindos da cultura de massa.

As bibliotecárias entrevistadas demonstram o retrato da leitura em muitas das bibliotecas brasileiras, uma vez que são professoras readaptadas, afastadas do cargo por motivos de saúde e que estão na biblioteca por falta de opção. Uma delas, Rosa, é a que ainda promove o mínimo de leitura dentro do espaço, pois tem uma formação mais específica ao cargo, faz os atendimentos e sabe aconselhar obras aos leitores que frequentam a biblioteca. Valéria, por sua vez, é uma professora da área das exatas, e, por isso, se exime do compromisso de

formar leitores, pois, em suas palavras, isso não compete à formação que recebeu. Essa ideia errônea de que a leitura está a cargo dos profissionais que lidam com a Linguagem ainda se encontra bastante difundida (COSTA, 2009) e também foi encontrada na fala de alguns professores entrevistados nesta pesquisa.

Os alunos entrevistados, 131 no total, demonstram, na maior parte, que têm apreço à leitura, mas as atividades as quais estão ligados não favorecem para que este hábito se consuma efetivamente. A falta de estímulo para a utilização da biblioteca, a falta de incentivo por parte dos professores e também da família em muitos casos contribuem para que este ato continue insuficiente nas escolas. Os alunos que afirmaram não gostar de ler, possivelmente o fazem por razões de falta de experiências positivas com a leitura, tanto na escola como no ambiente familiar. Acredita-se que um trabalho bem feito na biblioteca, em conjunto com o trabalho significativo do professor, pode aproximar os alunos não simpáticos à leitura em leitores em formação.

Com a análise dos documentos oficiais, percebeu-se que pouco é aplicado efetivamente nas escolas e bibliotecas. O PNLL, por meio do PNBE, se encarrega de distribuir o acervo, mas não estimula a formação para os bibliotecários, conforme prega no documento. Outro ponto importante: por meio do PNBE, os livros chegam à escola, mas esta não sabe o que fazer com eles, seja por falta de biblioteca, seja por falta de organização desta. Por essa razão, muitos livros ficam ainda guardados em caixas e não chegam às mãos dos alunos. Os PCN, por sua vez, demonstram a importância da leitura, mas essa é uma ideia ainda em crescimento no meio educacional. A Proposta Curricular de Criciúma expõe a ideia de que não só o professor de Língua Portuguesa é responsável pela leitura, o que também aponta Costa (2009). Entretanto, muitos dos professores da Rede Municipal, inclusive alguns dos envolvidos nesta pesquisa, ainda partem dessa perspectiva e não percebem como a leitura é fundamental em todas as áreas do conhecimento.

A indústria cultural, citada por Adorno e Horkheimer (2014), tem influenciado os hábitos de leitura de todo o conjunto educacional: professores, alunos e bibliotecários. A literatura canônica é, por vezes, chamada de cansativa, e a opção é pelos livros que contêm vocabulário simples e enredo por vezes previsível. A cultura de massa tem se instaurado paulatinamente e de maneira eficaz, de modo que mesmo os professores, que se supõe que sejam estudiosos e intelectuais, muitas vezes são atraídos por mecanismos de manipulação e acomodação.

A biblioteca escolar, que deveria ser o espaço de irradiação de

conhecimento, é um lugar por vezes inexistente, inoperante e calado. Como mostrou este estudo, é preciso muito esforço para que este lugar chegue a existir e a funcionar como o “coração da escola”, como menciona Fragoso (*apud* NEVES, 2005), levando não-leitores a ler, não-conhecedores a conhecer e sujeitos alienados a se emancipar (FREIRE, 2011b). Se a biblioteca não funciona de maneira adequada, e não forma leitores como o desejado, como é o caso das escolas aqui estudadas, é, então, preciso um trabalho em conjunto, com motivação, leitura, discussão e interesse em se fazer da biblioteca escolar um verdadeiro espaço de formação pessoal e intelectual para alunos, professores, bibliotecários e comunidade.

Tendo em vista os múltiplos dados expostos neste trabalho e os assuntos abordados, é possível que se façam outras pesquisas relacionadas com os temas *leitura* e *biblioteca* e com os pontos que não tiveram o foco da discussão. A pesquisadora pretende, neste sentido, buscar novas fontes para também novos trabalhos envolvendo a leitura e as bibliotecas escolares. Citam-se algumas propostas abaixo:

- De acordo com a imagem mostrada na Introdução desta pesquisa, a qual expõe a situação do Brasil em termos de leitura no PISA, seria interessante estudar mais o caso, principalmente observar e entender a discrepância que existe entre países de continentes diferentes, como a Ásia e a América do Sul.
- Devido à extensão deste trabalho, não foram explorados alguns documentos oficiais que também são importantes para entender a situação da leitura em nível nacional e estadual. Um desses documentos é a Avaliação de Bibliotecas Escolares do Brasil, a qual é promovida pelo Ministério da Educação e busca esclarecer como funcionam esses espaços em escolas de Ensino Fundamental e Médio em alguns estados do Brasil, inclusive em Santa Catarina. Outro documento que poderá ser analisado é Plano Estadual do Livro e da Leitura, que ainda não está oficializado. Quando isto acontecer, pretende-se pesquisá-lo e observar características, objetivos e propostas para uma melhor prática de leitura no estado. Em Criciúma também há um plano não-oficial que, se mudar de condição, será objeto de análise.
- Está em vias de reelaboração e oficialização a nova Proposta Curricular de Santa Catarina. A versão antiga foi analisada neste trabalho e encontrou-se quase nada no que se remete às

bibliotecas escolares. Espera-se que, na nova Proposta que está por vir, a pesquisadora encontre propostas específicas e elaboradas sobre o tema.

- Ficou de fora desta pesquisa, mas considera-se de fundamental importância, o estudo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), programa também criado pelo Ministério da Educação, que tem por objetivo democratizar a leitura na escola por meio da distribuição de acervo. Notou-se, nesta pesquisa, que, nas escolas pesquisadas, o PNBE é operante, mas é necessário um aprofundamento para entender melhor como esse programa funciona. Nesse sentido, Paiva (2012) poderá auxiliar.
- Outro ponto interessante a ser pesquisado no futuro é o tratamento do livro didático na biblioteca da escola: como é armazenado, como é utilizado e como é descartado. Muitas escolas utilizam políticas de reciclagem dos livros didáticos antigos, o que também se aplica à escola C, que estava com pilhas deste material para ser removido da biblioteca.
- É de interesse da pesquisadora analisar o material de Língua Inglesa presente nas bibliotecas escolares: livros didáticos, literatura, se existem, se são raros, se são de qualidade, se os professores os utilizam, como os utilizam e qual a postura dos alunos frente a estes materiais.
- Cabe salientar uma pesquisa futuramente a ser desenvolvida sobre a informatização das bibliotecas: computadores, *internet*, sistema de registro de volumes, de empréstimo e devolução destes, bibliotecas virtuais, etc. Entre as escolas analisadas nesta pesquisa, nenhuma biblioteca possuía computador, muito menos *internet*. A única escola que faz registros de empréstimos e devoluções é a escola C, na qual as auxiliares de biblioteca utilizam um caderno para tanto. A pesquisadora, portanto, pretende analisar outras escolas e observar se a informática está chegando aos espaços de leitura e, se sim, como se lida com essa ferramenta.
- Finalmente, pode-se pensar em uma pesquisa em torno da escola A, com a instalação da biblioteca, prevista para meados de 2015. A diretora da instituição já pediu antecipadamente à pesquisadora auxílio nos trabalhos de organização e elaboração de atividades para estimular o uso do espaço por parte dos alunos e professores. É interessante, portanto,

perceber as diferenças nos hábitos de leitura dos alunos sem a biblioteca e posteriormente, com o ambiente instalado e em funcionamento.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. Percursos da leitura. *In: ABREU, Márcia (org.). Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 9-15.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o Iluminismo como mistificação das massas. *In: ADORNO, Theodor W. Indústria cultural e sociedade*. Tradução de Julia Elizabeth Levy [et al.]. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- ALBERGARIA, Lino de. Um caso de sedução. *In: FRAGOSO, Graça Maria (org.). Biblioteca e escola: uma atividade interdisciplinar*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994. p. 55-58.
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de; BORTOLIN, Sueli. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. *In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 205-218.
- AMATO, Miriam; GARCIA, Neise Aparecida Rodrigues. A biblioteca na escola. *In: GARCIA, Edson Gabriel (org.). Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Loyola, 1989. p. 9-23.
- AMORIM, Marcela Lopes Mendonça Coelho de. A biblioteca escolar: leitura e transformação. *Biblioteca escolar em revista*. Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 106-124, 2013. Disponível em:
< <http://revistas.ffclrp.usp.br/BEREV/article/view/273/pdf>>. Acesso em 18 dez. 2014.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Helena. *Biblioteca escolar e trabalho colaborativo*. Porto, junho de 2014. Disponível em

< <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1286/bibliotecarbe6.pdf>>. Acesso em 18 dez. 2014.

ARENA, Dagoberto Buim. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 157-185.

ASSIS, Wanderlice da Silva. *O lugar da biblioteca escolar no discurso da legislação sobre o ensino secundário brasileiro (1838-1968)*. (Dissertação de Mestrado). Campo Grande, MS: 2010. Disponível em: <<https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/download/.../cursoId:60>>. Acesso em: 7 ago. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 1986.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.

BARROS, Maria Helena T. C. O bibliotecário e o ato de ler. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). *O bibliotecário e a análise dos problemas de leitura*. Cadernos da ABL, n. 1. Campinas: Mercado Aberto, 1986.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira e revisão de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BORTTOLIN, Anilse Maria Picollo. *As práticas de leitura dos estudantes do quinto ano de duas escolas do município de Forquilha (SC)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Manual Básico da Biblioteca da Escola*. São Paulo: Editora Parma, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. *Plano Nacional do Livro e da Leitura*. Disponível em: <<http://odai.org/wp-content/uploads/2013/06/enlace138.pdf>>. Acesso em 15 abr. 2014.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CADEMARTORI, Ligia. Somente distribuir não basta. In: PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CALDEIRA, Paulo da Terra. *Biblioteca escolar e acervo de classe*. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. *A biblioteca escolar: tema para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 51-54.

CAMPOS, Cláudia de Arruda; BEZERRA, Maria de Lourdes Leandro. Bibliotecas escolares: um espaço estratégico. In: GARCIA, Edson Gabriel. *Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Loyola, 1989. p. 77-96.

CARNEIRO DA SILVA, Waldeck. *Miséria da biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez, 1999.

CARVALHO, Eva Lina de. Considerações sobre a prática da leitura. In: GARCIA, Edson Gabriel. *Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Loyola, 1989. p. 61-76.

CARVALHO, Maria da Conceição. Escola, biblioteca e leitura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 21-24.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

_____. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 19-31.

COSTA, Marta Morais da. *Sempre viva, a leitura*. Curitiba: Aymar, 2009.

CRICIÚMA. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma: currículo para a diversidade: sentidos e práticas*. Secretaria Municipal de Educação, 2008.

FARIA, Sueli de Fátima. Reflexões da falta de leitura na postura do bibliotecário. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). *O bibliotecário e a análise dos problemas de leitura*. Cadernos da ABL, n. 1. Campinas: Mercado Aberto, 1986. p. 11-15.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. A leitura dialógica como elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-96.

FISCHER, Steven Roger. *História da leitura*. Tradução de Claudia Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FONSECA, Edson Nery da. *A biblioteca escolar e a crise da educação*. São Paulo: Pioneira, 1983.

FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor*. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

_____. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRAGOSO, Graça Maria. A bela adormecida precisa acordar. In: MACEDO, Neusa Dias de (org.). *Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual*. São Paulo: Editora Senac, 2005. p. 46-50.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

GARCIA, Edson Gabriel (org.). *Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. *A leitura na escola de 1º grau*. São Paulo: Loyola, 1988.

GERALDI, João Wanderley. A prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006. p. 88-103.

_____. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: o encontro que não houve. In: CORTEZÃO, Luiza et al. *Diálogos através de Paulo Freire*. Porto, n. 3, p. 37-52, 2004. Disponível em:

<http://www.ipfp.pt/publicacoes/N_3%20Dialogos%20atraves%20de%20Paulo%20Freire.pdf>. Acesso em 14 dez. 2014.

GIARDINELLI, Mempo. *Voltar a ler: propostas para construir uma nação de leitores*. Tradução de Victor Barrionuevo. São Paulo: Editora Nacional, 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2009.

KUHLTHAU, Carol. *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*. Tradução e adaptação de Bernadete Campello et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1996.

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

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LOPES, Yara Brandão Boesel. Organização e funcionamento de uma sala de leitura. In: GARCIA, Edson Gabriel (org.). *Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento*. Loyola, 1989.

MACEDO, Neusa Dias de (org.). *Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual*. São Paulo: Editora Senac, 2005.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORAIS, Elaine Maria da Cunha. Formam-se leitores nas bibliotecas escolares? In: PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

NERY, Alfredina. Biblioteca escolar: um jeito de ajeitar a escola. In: GARCIA, Edson Gabriel (org.). *Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Loyola, 1989. p. 51-60.

OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de. *Metodologia da pesquisa científica: guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos*. São Paulo: Visual Books, 2006.

OUTEIRAL, José. Famílias e contemporaneidade. *Jornal de Psicanálise*. São Paulo, vol. 40, n. 72, p. 63-73, jun. 2007. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v40n72/v40n72a05.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2014.

PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

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

RIGOLETO, Ana Paula Cardoso; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Outros parceiros na biblioteca escolar: democratização e incentivo à leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Biblioteca Escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 219-237.

RÍGOLO, Solange Cristina. Leitura: processo transformador da postura do bibliotecário. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). *O bibliotecário e a análise dos problemas de leitura*. Cadernos da ABL, n. 1. Campinas: Mercado Aberto, 1986. p. 23-26.

SACCHI JR. Nério. O ato de ler como um processo de descoberta da realidade. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). *O bibliotecário e a análise dos problemas de leitura*. Cadernos da ABL, n. 1. Campinas: Mercado Aberto, 1986. p. 4-10.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1986.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

_____. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Biblioteca Escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 187-204.

_____. Biblioteca Escolar: quem cuida? In: GARCIA, Edson Gabriel (org.). *Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Loyola, 1989. p. 25-33.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil e análise da Lei 12.244/10. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v.16, n. 2, p. 489-517, jul./dez., 2011. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/797>>. Acesso em: 7 ago. 2014.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SCORSI, Rosalia de Ângelo. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Biblioteca Escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 49-67.

SILVA, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, Renata Junqueira de. *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 115-135.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2004. p. 18-29.

SOUZA, Ana Cláudia de. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

- SOUZA, Luiz Marques de; CARVALHO, Sérgio Waldeck de. *Compreensão e produção de textos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- VERSIANI, Daniela Beccacia; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. *Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- VIANNA, Márcia Milton. A organização da coleção. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 43-46.
- VILLA, Cristiane Cechinel de. *A leitura sem fim: análise das práticas pedagógicas de leitura de uma escola estadual de Içara (SC)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.
- VILLALTA, Luiz Carlos. Os leitores e os usos dos livros na América portuguesa. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 183-212.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA Ezequiel Theodoro da. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2004. p. 11-17.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.
- _____. *Como e por que ler a Literatura Infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- _____. Recepção e leitura no horizonte da literatura. *Alea – Estudos Neolatinos*. Rio de Janeiro, vol. 10, n. 1, p. 85-97, jan./jun. 2008. Disponível em:
- <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v10n1/v10n1a06.pdf>> Acesso em 18 nov 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização encaminhada e assinada pelos professores entrevistados.



Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação - UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) - PPGE
Acadêmica: Aline Casagrande Rosso

Autorização

Eu,

_____,
autorizo a mestranda Aline Casagrande Rosso a utilizar os dados desta entrevista em sua dissertação de mestrado, desde que sejam mantidas as informações em anonimato, e que os resultados sejam socializados após o término do trabalho.

Aline Casagrande Rosso
mestranda

Professor

Gladir da Silva Cabral – orientador (UNESC)

APÊNDICE B – Autorização encaminhada e assinada pelas bibliotecárias entrevistadas.



Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação - UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) - PPGE
Acadêmica: Aline Casagrande Rosso

Autorização

Eu,

_____,
autorizo a mestranda Aline Casagrande Rosso a utilizar os dados desta entrevista em sua dissertação de mestrado, desde que sejam mantidas as informações em anonimato, e que os resultados sejam socializados após o término do trabalho.

Aline Casagrande Rosso
mestranda

Bibliotecário

Gladir da Silva Cabral – orientador (UNESC)

APÊNDICE C – Autorização encaminhada e assinada pelos alunos participantes do questionário.



Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação - UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) - PPGE
Acadêmica: Aline Casagrande Rosso

Autorização

Eu,

_____,
autorizo a mestrande Aline Casagrande Rosso a utilizar os dados desta entrevista em sua dissertação de mestrado, desde que sejam mantidas as informações em anonimato, e que os resultados sejam socializados após o término do trabalho.

Aline Casagrande Rosso
mestranda

Aluno

Gladir da Silva Cabral – orientador (UNESC)

APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada realizada com os professores.



Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação - UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) - PPGE
Acadêmica: Aline Casagrande Rosso

Roteiro de entrevista semiestruturada a ser aplicada com os professores

- 1- Qual a sua área de formação?
- 2- Há quanto tempo é professor?
- 3- O que é leitura, em sua opinião?
- 4- Você costuma ler todos os dias? Que tipo de material?
- 5- Qual foi o último livro que você leu? Chegou ao final? E o que achou?
- 6- Que critérios você utiliza ao selecionar uma leitura?
- 7- Quais os motivos que fazem você desanimar perante uma leitura?
- 8- E os seus alunos? Demonstram interesse pela leitura?
- 9- Em sua opinião, que efeitos tem a leitura em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem?
- 10- Você costuma frequentar a biblioteca da escola? Com que frequência?
- 11- Você costuma levar os seus alunos à biblioteca? Com que frequência e com quais pretextos?
- 12- Você realiza algum projeto de leitura em sua disciplina? Discorra sobre ele.
- 13- Em sua opinião, o espaço da biblioteca tem condições adequadas para a realização de atividades ou precisa melhorar? Se precisa, então, em quais aspectos?
- 14- Qual deve ser a atuação do responsável pela biblioteca? Que atividades seriam necessárias que ele desempenhasse no espaço?
- 15- Qual a contribuição da biblioteca escolar para a formação de leitores?
- 16- Em sua opinião, o que pode ser feito para melhorar a atuação da biblioteca?

APÊNDICE E – Entrevista semiestruturada realizada com as auxiliares de biblioteca.



Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação - UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) - PPGE
Acadêmica: Aline Casagrande Rosso

Roteiro de entrevista semiestruturada a ser aplicada com as auxiliares de biblioteca

- 1- Qual a sua área de formação?
- 2- Há quanto tempo está neste cargo?
- 3- O que é leitura, em sua opinião?
- 4- Com que frequência você lê? E que tipo de material?
- 5- Qual foi o último livro que você leu? Chegou ao final? E o que achou?
- 6- Que livro você está lendo agora?
- 7- Que critérios você utiliza ao selecionar uma leitura?
- 8- Quais os motivos que fazem você desanimar perante uma leitura?
- 9- Os alunos visitam com frequência este espaço? Com que frequência?
- 10- O que eles geralmente fazem ao chegar à biblioteca? Demonstrem interesse no lugar?
- 11- Você orienta os alunos que adentram a biblioteca quanto a normas e cuidados com o lugar? Que tipo de recomendações?
- 12- Em sua opinião, a biblioteca (espaço físico, livros) está adequada às necessidades dos alunos e professores? Por quê?
- 13- Você lê enquanto está na biblioteca? Que tipo de materiais?
- 14- Qual a frequência de chegada de livros novos à biblioteca? O que você pensa sobre eles?
- 15- Quem escolhe os livros que chegam à biblioteca?
- 16- Você incentiva a leitura na escola? Que tipo de trabalho você faz para fomentar a leitura?
- 17- Você já produziu algum tipo de projeto sobre a leitura na escola ou na biblioteca? Discorra sobre isso.

18- Que projeto de leitura está sendo desenvolvido na escola hoje?

19- Quanto tempo você passa trabalhando na biblioteca? Que outras atividades você faz na escola?

20- Você acha que a biblioteca é considerada importante pelos professores? E pelos alunos? E pela direção da escola?

21- Como bibliotecário, quais são as principais limitações da biblioteca escolar?

APÊNDICE F – Questionário aplicado aos alunos dos nonos anos das três escolas pesquisadas.



Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação - UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) - PPGE
Acadêmica: Aline Casagrande Rosso

Questionário aos 8º e 9º anos: Este documento será utilizado para auxiliar uma pesquisa na condição de mestranda do Programa de Pós-Graduação da Unesc.

1- Identificação:

Idade: _____ (anos) Sexo: () masculino () feminino

Série: _____

2- O que você faz nas horas vagas?

() Assiste televisão

() Pratica esportes

() Lê

() Navega na internet

() Outros: _____

3- Você gosta de ler?

() Sim () Não

4- Para mim, a leitura é:

() Uma obrigação

() Uma diversão

() Uma forma de aprender

() Um passatempo

() Outros: _____

5- Você entende o que lê?

() Sim () Não () Às vezes

6- Qual é a pessoa que mais incentiva você a ler?

() Professor

() Pais

() Amigos

() Outros: _____

7- Seus pais costumam ler? Que tipo de material eles leem?

8- Seus pais costumam comprar para você:

() Revistas

() Jornais

() Gibis

() Livros

() Nenhum

() Outros: _____

9- Quanto tempo você gasta lendo por dia?

10- Qual foi o último livro que você leu? Entre os demais, qual foi o que mais gostou? Por quê?

11- Que livro você está lendo agora?

12- Você consegue lembrar o nome de algum autor (ou mais de um) que tenha lido? Qual(is)?

13- Durante as aulas, a biblioteca da escola fica:

Aberta Fechada Minha escola não possui biblioteca
(pular a próxima questão)

14- Seus professores costumam levar os alunos à biblioteca?

Sim Não Poucas vezes

Disciplina(s):

15- Qual é o papel da biblioteca escolar para você?

Lugar de pesquisa

Lugar de leitura

Lugar de descanso

Lugar de castigo

Lugar de fazer prova

Outros: _____

16- Você está satisfeito com a estrutura da biblioteca (espaço físico, atendimento, livros)?

Sim

Não

17- Se a resposta foi “Não”, por que está insatisfeito?

18- Que tipo de livros você gostaria que constassem no acervo da biblioteca?

19- Você participa de algum projeto de leitura promovido pela escola? Qual?

APÊNDICE G – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes à idade dos estudantes.

<i>Idade (em anos)</i>	Quantidade	%
14 anos	74	56,49%
13 anos	33	25,19%
15 anos	16	12,21%
16 anos	7	5,34%
17 anos	1	0,76%
TOTAL:	131	100,00%

APÊNDICE H – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes às atividades que praticam nos horários de folga²³.

<i>O que você faz nas horas vagas?</i>	Quantidade	%
Navega na internet	93	70,99%
Assiste televisão	77	58,78%
Pratica esportes	45	34,35%
Lê	39	29,77%
Dorme	17	12,98%
Visita/Sai com amigos	7	5,34%
Joga Vídeo Game	6	4,58%
Manuseia celular/tablet	4	3,05%
Escuta música	3	2,29%
Arruma a casa	2	1,53%
Estuda	2	1,53%
Faz curso	2	1,53%
Brinca com o cachorro	1	0,76%
Faz desenhos	1	0,76%
Faz projetos	1	0,76%
Lava a bicicleta	1	0,76%
Lê mangás	1	0,76%
Lê na internet	1	0,76%
Não respondeu	1	0,76%
Trabalha	1	0,76%
TOTAL:	305	232,82%

²³A quantia total de alunos e a porcentagem se encontram diferentes devido ao fato da pergunta ser de múltipla escolha, e, por isso, os alunos assinalaram mais de uma opção. Isso acontecerá em outros quadros além deste.

APÊNDICE I – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes ao conceito de leitura provenientes dos estudantes.

<i>Para mim, a leitura é:</i>	Quantidade	%
Uma forma de aprender	85	64,89%
Um passatempo	53	40,46%
Uma diversão	32	24,43%
Uma obrigação	8	6,11%
Uma forma de me sentir livre	1	0,76%
TOTAL:	179	136,64%

APÊNDICE J – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes ao último livro lido pelos estudantes.

<i>Qual foi o último livro que você leu?</i>	Quantidade	%
Não lembro	28	21,37%
A Culpa é das Estrelas	10	7,63%
O Guarani	10	7,63%
A Moreninha	6	4,58%
Diário de um Banana	6	4,58%
Percy Jackson	4	3,05%
Cidades de Papel	3	2,29%
Naruto	3	2,29%
Meu primeiro beijo	2	1,53%
O Pequeno Príncipe	2	1,53%
Pinóquio	2	1,53%
A Batalha do Apocalipse	1	0,76%
A Cabana	1	0,76%
A casa de Hades	1	0,76%
A caverna de Titãs	1	0,76%
A cor do preconceito	1	0,76%
A coragem de mudar	1	0,76%
A escolha	1	0,76%
A garota da capa vermelha	1	0,76%
A hora do espanto	1	0,76%
A menina que roubava livros	1	0,76%
A mulher que matou os peixes	1	0,76%
A pelada	1	0,76%
A seleção	1	0,76%
Abre-te Sésamo	1	0,76%
Água para elefantes	1	0,76%
Anjos no aquário	1	0,76%
Anuário das Testemunhas de Jeová	1	0,76%
Assassin's Creed	1	0,76%

Bíblia	1	0,76%
Câmera na mão, Guarani no coração	1	0,76%
Cidade de Cinzas	1	0,76%
Cidade Fantasma	1	0,76%
Como se livrar de um vampiro apaixonado	1	0,76%
Coração de tinta	1	0,76%
Crônicas para se ler na escola	1	0,76%
De primeira viagem	1	0,76%
Divergente	1	0,76%
Dom Casmurro	1	0,76%
Entre você e eu	1	0,76%
Gibi Turma da Mônica	1	0,76%
Harry Potter	1	0,76%
Heróis do Olimpo	1	0,76%
Infância roubada	1	0,76%
Jogos Vorazes	1	0,76%
Marley e Eu	1	0,76%
O Código Da Vinci	1	0,76%
O Fantasma da Ópera	1	0,76%
O mundo perdido	1	0,76%
O pão nosso para 365 dias	1	0,76%
O roubo dos botões iônicos	1	0,76%
O Senhor dos Anéis	1	0,76%
Os papéis de Lucas	1	0,76%
Os três mosqueteiros	1	0,76%
Peter Pan	1	0,76%
Pipi Meia Longa	1	0,76%
Por um beijo	1	0,76%
Querido John	1	0,76%
Sherlock Holmes	1	0,76%
Só para meninas apaixonadas	1	0,76%

Starters	1	0,76%
Um olhar diferente	1	0,76%
Um porto seguro	1	0,76%
Uma questão de segundos	1	0,76%
Uma revista	1	0,76%
TOTAL:	131	100,00%

APÊNDICE K – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes ao livro que os estudantes mais gostaram.

<i>Entre os demais (livros), qual foi o que mais gostou?</i>	Quantidade	%
Não sabe / Não lembra	36	27,48%
A Culpa é das Estrelas	11	8,40%
Diário de um Banana	8	6,11%
Percy Jackson	7	5,34%
A Moreninha	5	3,82%
Bíblia	3	2,29%
Meu primeiro beijo	3	2,29%
Naruto	3	2,29%
A última música	2	1,53%
Assassin's Creed	2	1,53%
Crepúsculo	2	1,53%
Jogos Vorazes	2	1,53%
Um amor pra recordar	2	1,53%
A casa de Hades	1	0,76%
A caverna de Titãs	1	0,76%
A droga da obediência	1	0,76%
A elite	1	0,76%
A esperança	1	0,76%
A marca de Atena	1	0,76%
A mina de ouro	1	0,76%
A seleção	1	0,76%
Água para elefantes	1	0,76%
Anuário das Testemunhas de Jeová	1	0,76%
Câmera na mão, Guarani no coração	1	0,76%
Cidade de Cinzas	1	0,76%
Como se livrar de um vampiro apaixonado	1	0,76%
Confie em mim	1	0,76%

Coração de tinta	1	0,76%
Crônicas para se ler na escola	1	0,76%
De primeira viagem	1	0,76%
Divergente	1	0,76%
Enquanto houver vida, viverei	1	0,76%
Era uma vez à meia-noite	1	0,76%
Eu escolhi esperar	1	0,76%
Férias	1	0,76%
Fullmetal	1	0,76%
Gibi Turma da Mônica	1	0,76%
Harry Potter	1	0,76%
Infância roubada	1	0,76%
Missão 2: a moreninha	1	0,76%
O espantalho	1	0,76%
O fantasma espanhol que falava alemão	1	0,76%
O Guarani	1	0,76%
O patinho feio	1	0,76%
O Pequeno Príncipe	1	0,76%
O Teorema de Katherine	1	0,76%
Os três porquinhos	1	0,76%
Paty Palito	1	0,76%
Pinóquio	1	0,76%
Pipi Meia Longa	1	0,76%
Por um beijo	1	0,76%
Quando teens oram Deus faz milagres	1	0,76%
Revista Mundo Estranho	1	0,76%
Sempre ao seu lado	1	0,76%
Sherlock Holmes	2	1,53%
Tex	1	0,76%
Um porto seguro	1	0,76%
Uma questão de segundos	1	0,76%
TOTAL:	132	100,76%

APÊNDICE L – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes ao(s) livro(s) que os estudantes estão lendo atualmente.

<i>Que livro você está lendo agora?</i>	Quantidade	%
Nenhum	72	54,96%
O Guarani	20	15,27%
A Culpa é das Estrelas	5	3,82%
Percy Jackson	3	2,29%
Bíblia	2	1,53%
Os três mosqueteiros	2	1,53%
50 tons de cinza	1	0,76%
A cor da ternura	1	0,76%
A esperança	1	0,76%
A Última Música	1	0,76%
Assassin's Creed	1	0,76%
Breaking Bad	1	0,76%
Câmera na mão, Guarani no coração	1	0,76%
Charles Darwin	1	0,76%
Cidades de Papel	1	0,76%
Contos na internet	1	0,76%
Diário de um Banana	1	0,76%
E não era amor?	1	0,76%
Entre você e eu	1	0,76%
Eu escolhi esperar	1	0,76%
Harry Potter	1	0,76%
Jogos Vorazes	1	0,76%
Justin Case: escola, bola e outros desastres diários	1	0,76%
Mangá	1	0,76%
O morro dos ventos uivantes	1	0,76%
O resgate	1	0,76%
O Senhor dos Anéis: as duas torres	1	0,76%
Por que tenho pais?	1	0,76%

Prince of Thorns	1	0,76%
Revista Força Aérea	1	0,76%
Revista Mundo Estranho	1	0,76%
Sem deixar rastros	1	0,76%
Viagem ao Centro da Terra	1	0,76%
TOTAL:	131	100,00%

APÊNDICE M – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes ao(s) autor(es) que os estudantes se recordam.

<i>Você consegue lembrar o nome de algum autor (ou mais de um) que tenha lido? Qual(is)?</i>	Quantidade	%
Não lembro	56	42,75%
John Green	15	11,45%
José de Alencar	15	11,45%
Julio Emilio Braz	14	10,69%
Rick Riordan	7	5,34%
Machado de Assis	5	3,82%
Nicholas Sparks	5	3,82%
Harlan Coben	3	2,29%
Monteiro Lobato	3	2,29%
Pedro Bandeira	3	2,29%
Ruth Rocha	3	2,29%
Akira Toryama	2	1,53%
Jeff Kinney	2	1,53%
Joyce Meyer	2	1,53%
Alyson Noël	1	0,76%
Clarice Lispector	1	0,76%
Cristiano Clemente	1	0,76%
Daniel Defoe	1	0,76%
E.L. James	1	0,76%
Geni Guimarães	1	0,76%
Gian Luigi Bonelli	1	0,76%
J.K. Rowling	1	0,76%
Joaquim Manuel de Macedo	1	0,76%
Kiera Cass	1	0,76%
Kishimoto	1	0,76%
Lissa Price	1	0,76%
Marcus Zusak	1	0,76%

Mark Lawrence	1	0,76%
Masashi Kishimoto	1	0,76%
Mauricio de Sousa	1	0,76%
Nelson Júnior	1	0,76%
Rosana Bond	1	0,76%
Sara Gruen	1	0,76%
Suzanne Collins	1	0,76%
Tite Kubo	1	0,76%
Waleyr Carrasco	1	0,76%
William Shakespeare	1	0,76%
Wilson Rocha	1	0,76%
TOTAL:	162	123,66%

APÊNDICE N – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes à ideia do papel da biblioteca escolar proveniente dos estudantes.

<i>Qual é o papel da biblioteca escolar para você?</i>	Quantidade	%
Lugar de leitura	100	76,34%
Lugar de pesquisa	86	65,65%
Lugar de descanso	20	15,27%
Lugar de fazer prova	8	6,11%
Lugar de castigo	6	4,58%
Não sei	5	3,82%
Lugar para estudar	2	1,53%
Lugar de aprendizado das palavras	1	0,76%
Lugar de livros desorganizados e não muito bons	1	0,76%
Lugar de viajar (nos livros)	1	0,76%
TOTAL:	230	175,57%

APÊNDICE O – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes ao que fazem nas horas vagas, divididos por escola.

<i>O que você faz nas horas vagas?</i>	Escola A		Escola B		Escola C	
Navega na internet	43	74,14%	19	67,86%	31	68,89%
Assiste televisão	37	63,79%	14	50,00%	26	57,78%
Pratica esportes	23	39,66%	8	28,57%	14	31,11%
Lê	22	37,93%	6	21,43%	11	24,44%
Dorme	6	10,34%	8	28,57%	3	6,67%
Visita/Sai com amigos	1	1,72%	2	7,14%	4	8,89%
Joga Vídeo Game	3	5,17%	1	3,57%	2	4,44%
Manuseia celular/tablet	3	5,17%	0	0,00%	1	2,22%
Escuta música	3	5,17%	0	0,00%	0	0,00%
Arruma a casa	1	1,72%	1	3,57%	0	0,00%
Estuda	1	1,72%	0	0,00%	1	2,22%
Faz curso	2	3,45%	0	0,00%	0	0,00%
Brinca com o cachorro	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Faz desenhos	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Faz projetos	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Lava a bicicleta	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Lê mangás	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Lê na internet	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Não respondeu	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Trabalha	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
TOTAL:	149	256,90%	63	225,00%	93	206,67%

APÊNDICE P – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes ao gosto pela leitura, divididos por escola.

<i>Você gosta de ler?</i>	Escola A		Escola B		Escola C	
Sim	46	79,31%	14	50,00%	30	66,67%
Não	12	20,69%	14	50,00%	15	33,33%
TOTAL:	58	100,00%	28	100,00%	45	100,00%

APÊNDICE Q – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes à concepção de leitura, divididos por escola.

<i>Para mim, a leitura é:</i>	Escola A		Escola B		Escola C	
Uma forma de aprender	39	67,24%	22	78,57%	24	53,33%
Um passatempo	27	46,55%	6	21,43%	20	44,44%
Uma diversão	18	31,03%	1	3,57%	13	28,89%
Uma obrigação	3	5,17%	2	7,14%	3	6,67%
Uma forma de me sentir livre	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
TOTAL:	87	150,00%	31	110,71%	61	135,56%

APÊNDICE R – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes ao tempo despendido para a leitura, divididos por escola.

<i>Quanto tempo você gasta lendo por dia?</i>	Escola A		Escola B		Escola C	
Acima de 1 hora	14	24,14%	4	14,29%	13	28,89%
De 30 minutos a 1 hora	13	22,41%	3	10,71%	6	13,33%
Poucas vezes por semana	7	12,07%	6	21,43%	5	11,11%
De 15 a 30 minutos	7	12,07%	4	14,29%	5	11,11%
Lê na internet	3	5,17%	4	14,29%	5	11,11%
Não lê	5	8,62%	3	10,71%	4	8,89%
Até 15 minutos	0	0,00%	3	10,71%	4	8,89%
Lê no Facebook	2	3,45%	1	3,57%	2	4,44%
Quando tenho vontade	5	8,62%	0	0,00%	0	0,00%
Não sei	2	3,45%	0	0,00%	1	2,22%
TOTAL:	58	100,00%	28	100,00%	45	100,00%

APÊNDICE S – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes aos livros já lidos e recordados pelos estudantes, divididos por escola.

<i>Qual foi o último livro que você leu?</i>	Escola A		Escola B		Escola C	
Não lembro	6	10,34%	15	53,57%	7	15,56%
A Culpa é das Estrelas	5	8,62%	0	0,00%	5	11,11%
O Guarani	10	17,24%	0	0,00%	0	0,00%
A Moreninha	6	10,34%	0	0,00%	0	0,00%
Diário de um Banana	4	6,90%	1	3,57%	1	2,22%
Percy Jackson	2	3,45%	0	0,00%	2	4,44%
Cidades de Papel	2	3,45%	0	0,00%	1	2,22%
Naruto	2	3,45%	0	0,00%	1	2,22%
Meu primeiro beijo	0	0,00%	0	0,00%	2	4,44%
O pequeno príncipe	2	3,45%	0	0,00%	0	0,00%
Pinóquio	0	0,00%	2	7,14%	0	0,00%
A batalha do Apocalipse	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
A Cabana	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
A casa de Hades	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
A caverna de Titãs	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
A cor do preconceito	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
A coragem de mudar	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
A escolha	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
A garota da capa vermelha	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
A hora do espanto	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
A menina que roubava livros	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
A mulher que matou os peixes	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
A pelada	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
A seleção	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Abre-te Sésamo	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%

Água para elefantes	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Anjos no aquário	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Anuário das Testemunhas de Jeová	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Assassin's Creed	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Bíblia	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Câmera na mão, Guarani no coração	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Cidade de Cinzas	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Cidade Fantasma	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Como se livrar de um vampiro apaixonado	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Coração de tinta	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Crônicas para se ler na escola	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
De primeira viagem	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Divergente	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Dom Casmurro	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Entre você e eu	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Gibi Turma da Mônica	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Harry Potter	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Heróis do Olimpo	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Infância roubada	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Jogos Vorazes	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Marley e Eu	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
O código Da Vinci	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
O fantasma da ópera	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
O mundo perdido	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
O pão nosso para 365 dias	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
O roubo dos botões iônicos	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
O Senhor dos Anéis	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Os papéis de Lucas	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%

Os três mosqueteiros	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Peter Pan	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Pipi meia longa	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Por um beijo	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Querido John	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Sherlock Holmes	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Só para meninas apaixonadas	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Starters	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Um olhar diferente	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Um porto seguro	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Uma questão de segundos	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Uma revista	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
TOTAL:	58	100,00%	28	100,00%	45	100,00%

APÊNDICE T – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes aos livros que os estudantes mais gostaram, divididos por escola.

<i>Entre os demais (livros), qual foi o que mais gostou?</i>	Escola A		Escola B		Escola C	
Não sabe / Não lembra	11	18,97%	17	60,71%	8	17,78%
A Culpa é das Estrelas	7	12,07%	0	0,00%	4	8,89%
Diário de um Banana	5	8,62%	1	3,57%	2	4,44%
Percy Jackson	6	10,34%	0	0,00%	1	2,22%
A Moreninha	5	8,62%	0	0,00%	0	0,00%
Bíblia	1	1,72%	1	3,57%	1	2,22%
Meu primeiro beijo	0	0,00%	0	0,00%	3	6,67%
Naruto	2	3,45%	0	0,00%	1	2,22%
A última música	2	3,45%	0	0,00%	0	0,00%
Assassin's Creed	2	3,45%	0	0,00%	0	0,00%
Crepúsculo	1	1,72%	1	3,57%	0	0,00%
Jogos Vorazes	0	0,00%	1	3,57%	1	2,22%
Um amor pra recordar	0	0,00%	1	3,57%	1	2,22%
A casa de Hades	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
A caverna de Titãs	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
A droga da obediência	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
A elite	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
A esperança	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
A marca de tena	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
A mina de ouro	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
A seleção	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Água para elefantes	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Anuário das Testemunhas de Jeová	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Câmera na mão, guarani no coração	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Cidade de Cinzas	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Como se livrar de um vampiro	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%

apaixonado						
Confie em mim	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Coração de tinta	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Crônicas para se ler na escola	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
De primeira viagem	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Divergente	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Enquanto houver vida, viverei	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Era uma vez à meia-noite	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Eu escolhi esperar	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Férias	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Fullmetal	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Gibi Turma da Mônica	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Harry Potter	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Infância roubada	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Missão 2: a Moreninha	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
O espantalho	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
O fantasma que falava espanhol	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
O Guarani	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
O patinho feio	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
O Pequeno Príncipe	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
O Teorema de Katherine	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Os três porquinhos	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Paty Palito	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Pinóquio	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Pipi Meia Longa	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Por um beijo	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Quando teens oram Deus faz milagres	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Revista Mundo Estranho	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Sempre ao seu lado	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Sherlock Holmes	0	0,00%	0	0,00%	2	4,44%
Tex	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Um porto seguro	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%

Uma questão de segundos	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL:	59	101,72%	28	100,00%	45	100,00%

APÊNDICE U – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes aos livros que os estudantes estão lendo atualmente, divididos por escola.

<i>Que livro você está lendo agora?</i>	Escola A		Escola B		Escola C	
Nenhum	19	32,76%	25	89,29%	28	62,22%
O Guarani	20	34,48%	0	0,00%	0	0,00%
A Culpa é das Estrelas	2	3,45%	0	0,00%	3	6,67%
Percy Jackson	3	5,17%	0	0,00%	0	0,00%
Bíblia	1	1,72%	0	0,00%	1	2,22%
Os três mosqueteiros	0	0,00%	1	3,57%	1	2,22%
50 tons de cinza	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
A cor da ternura	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
A esperança	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
A Última Música	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Assassin's Creed	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Breaking Bad	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Câmera na mão, Guarani no coração	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Charles Darwin	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Cidades de Papel	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Contos na internet	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Diário de um banana	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
E não era amor?	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Entre você e eu	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Eu escolhi esperar	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Harry Potter	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Jogos Vorazes	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Justin Case: escola, bola e outros desastres diários	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Mangá	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
O morro dos ventos uivantes	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
O resgate	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
O Senhor dos Anéis: as duas	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%

torres						
Por que tenho pais?	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Prince of Thorns	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Revista Força Aérea	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Revista Mundo Estranho	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Sem deixar rastros	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Viagem ao Centro da Terra	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
TOTAL:	58	100,00%	28	100,00%	45	100,00%

APÊNDICE V – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes aos autores que os estudantes se recordam, divididos por escola.

<i>Você consegue lembrar o nome de algum autor (ou ais de um) que tenha lido? Qual(is)?</i>	Escola A		Escola B		Escola C	
Não lembro	21	36,21%	20	71,43%	15	33,33%
John Green	8	13,79%	0	0,00%	7	15,56%
José de Alencar	15	25,86%	0	0,00%	0	0,00%
Julio Emílio Braz	0	0,00%	0	0,00%	14	31,11%
Rick Riordan	4	6,90%	0	0,00%	3	6,67%
Machado de Assis	1	1,72%	4	14,29%	0	0,00%
Nicholas Sparks	2	3,45%	2	7,14%	1	2,22%
Harlan Coben	3	5,17%	0	0,00%	0	0,00%
Monteiro Lobato	1	1,72%	0	0,00%	2	4,44%
Pedro Bandeira	1	1,72%	0	0,00%	2	4,44%
Ruth Rocha	0	0,00%	3	10,71%	0	0,00%
Akira Toryama	2	3,45%	0	0,00%	0	0,00%
Jeff Kinney	1	1,72%	0	0,00%	1	2,22%
Joyce Meyer	2	3,45%	0	0,00%	0	0,00%
Alyson Noël	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Clarice Lispector	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Cristiano Clemente	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Daniel Defoe	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
E.L. James	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Geni Guimarães	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Gian Luigi Bonelli	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
J.K. Rowling	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Joaquim Manuel de Macedo	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Kiera Cass	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Kishimoto	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Lissa Price	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%

Marcus Zusak	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Mark Lawrence	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Masashi Kishimoto	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Mauricio de Sousa	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Nelson Júnior	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Rosana Bond	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Sara Gruen	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Suzanne Collins	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Tite Kubo	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Walcyr Carrasco	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
William Shakespeare	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Wilson Rocha	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
TOTAL:	76	131,03%	31	110,71%	55	122,22%

APÊNDICE W – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes à condição da biblioteca escolar, divididos por escola.

<i>Durante as aulas, a biblioteca da escola fica:</i>	Escola A		Escola B		Escola C	
Aberta	0	0,00%	23	82,14%	44	97,78%
Minha escola não possui biblioteca	58	100,00%	0	0,00%	0	0,00%
Fechada	0	0,00%	4	14,29%	1	2,22%
Não sei	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
TOTAL:	58	100,00%	28	100,00%	45	100,00%

APÊNDICE X – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes à ideia do papel da biblioteca escolar, divididos por escola.

<i>Qual é o papel da biblioteca escolar para você?</i>	Escola A		Escola B		Escola C	
Lugar de leitura	47	81,03%	21	75,00%	32	71,11%
Lugar de pesquisa	40	68,97%	18	64,29%	28	62,22%
Lugar de descanso	10	17,24%	2	7,14%	8	17,78%
Lugar de fazer prova	1	1,72%	4	14,29%	3	6,67%
Lugar de castigo	3	5,17%	0	0,00%	3	6,67%
Não sei	5	8,62%	0	0,00%	0	0,00%
Lugar para estudar	2	3,45%	0	0,00%	0	0,00%
Lugar de aprendizado das palavras	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Lugar de livros desorganizados e não muito bons	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Lugar de viajar (nos livros)	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
TOTAL:	109	187,93%	45	160,71%	76	168,89%

APÊNDICE Y – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes à satisfação com a biblioteca escolar e justificativa, divididos por escola.

<i>Você está satisfeito com a estrutura da biblioteca (espaço físico, atendimento, livros)?</i>	Escola A		Escola B		Escola C	
Não possui biblioteca	58	100,00%	0	0,00%	0	0,00%
Sim	0	0,00%	17	60,71%	31	68,89%
Não	0	0,00%	11	39,29%	14	31,11%
TOTAL:	58	100,00%	28	100,00%	45	100,00%

<i>Se a resposta foi "Não", por que está insatisfeito?</i>	Escola A		Escola B		Escola C	
Não possui biblioteca	58	100,00%	0	0,00%	0	0,00%
Está satisfeito	0	0,00%	16	57,14%	31	68,89%
Espaço pequeno	0	0,00%	7	25,00%	5	11,11%
Livros desatualizados	0	0,00%	3	10,71%	3	6,67%
Não tem livros interessantes	0	0,00%	3	10,71%	2	4,44%
Poucos livros	0	0,00%	2	7,14%	3	6,67%
Não tem atendimento	0	0,00%	3	10,71%	0	0,00%
Espaço não arejado	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Falta estrutura	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Faltam livros de qualidade	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Não pode pegar livros	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Os livros são infantis	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Pois os livros não estão organizados	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Porque a biblioteca não possui mangás	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Poucas opções de livros de ficção	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Poucos livros de fantasia	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
TOTAL:	58	100,00%	39	139,29%	48	106,67%

APÊNDICE Z – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes aos tipos de livros almejados à biblioteca escolar, divididos por escola.

<i>Que tipos de livros você gostaria que constassem no acervo da biblioteca?</i>	Escola A		Escola B		Escola C	
História de amor	18	31,03%	4	14,29%	12	26,67%
Aventura	17	29,31%	2	7,14%	9	20,00%
Ação	11	18,97%	4	14,29%	0	0,00%
Suspense	11	18,97%	0	0,00%	2	4,44%
Mitologia	7	12,07%	2	7,14%	1	2,22%
Nenhum	0	0,00%	4	14,29%	5	11,11%
Atuais	0	0,00%	0	0,00%	8	17,78%
Não sei	2	3,45%	3	10,71%	3	6,67%
A Culpa é das Estrelas	2	3,45%	0	0,00%	5	11,11%
Temas adolescentes	2	3,45%	0	0,00%	5	11,11%
Terror	5	8,62%	0	0,00%	2	4,44%
Harry Potter	0	0,00%	0	0,00%	6	13,33%
Gibis	2	3,45%	1	3,57%	1	2,22%
Todos os tipos	4	6,90%	0	0,00%	0	0,00%
Diário de um Banana	1	1,72%	0	0,00%	2	4,44%
Drama	3	5,17%	0	0,00%	0	0,00%
Ficção	0	0,00%	1	3,57%	2	4,44%
Ficção Científica	1	1,72%	0	0,00%	2	4,44%
Livros para estudar para provas	3	5,17%	0	0,00%	0	0,00%
Mangás	1	1,72%	1	3,57%	1	2,22%
Mistério	1	1,72%	2	7,14%	0	0,00%
Teóricos	3	5,17%	0	0,00%	0	0,00%
Zorro	0	0,00%	3	10,71%	0	0,00%
Baseados em fatos reais	1	1,72%	1	3,57%	0	0,00%
Comédia	0	0,00%	1	3,57%	1	2,22%
Humor	2	3,45%	0	0,00%	0	0,00%
Jogos Vorazes	0	0,00%	1	3,57%	1	2,22%

A órfã	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Amanhecer	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Assassin's Creed	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Com mais conhecimento	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Convergente	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Crepúsculo	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Curiosidades	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
De todos os tipos	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Divergente	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Sobre drogas	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Fantasia	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Fatos históricos	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Sobre Força Aérea	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Sobre Guerras	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Histórias em Quadrinhos	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Literatura	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Literatura infanto-juvenil	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Livros científicos	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Livros de astronomia	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Livros de Esportes	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Livros de filmes	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Livros de histórias antigas	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Livros de Jogos	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Livros didáticos	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Livros melhores	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Livros para entreter	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Livros que falem de Deus	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Magia	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Sobre Militarismo	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Não gosto de ler	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Nicholas Sparks	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Poemas	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
Poesia clássica	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%

Policial	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Política	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Protocolo Blue Hand	0	0,00%	0	0,00%	1	2,22%
Querido John	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
Revistas	0	0,00%	1	3,57%	0	0,00%
TOTAL:	120	206,90%	38	135,71%	79	175,56%

APÊNDICE AA – Quadro dos dados coletados dos alunos das escolas A, B e C, referentes aos projetos de leitura, divididos por escola.

<i>Você participa de algum projeto de leitura promovido pela escola? Qual?</i>	Escola A		Escola B		Escola C	
Não	46	79,31%	27	96,43%	12	26,67%
Momento da leitura	0	0,00%	0	0,00%	33	73,33%
Aula de Português	11	18,97%	1	3,57%	0	0,00%
Leitura para aula de redação	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL:	58	100,00%	28	100,00%	45	100,00%