



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

POLÍTICA DE LEITURA:
A GESTÃO DO PROGRAMA FEDERAL LITERATURA EM MINHA
CASA

Lucimara Gomes Oliveira de Moraes

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB.

Brasília, abril de 2010.

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação de Mestrado

**POLÍTICA DE LEITURA : A GESTÃO DO PROGRAMA FEDERAL
LITERATURA EM MINHA CASA**

Lucimara Gomes Oliveira de Moraes

Orientadora : Profa. Dra. Maria Abádia da Silva

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação de Mestrado

**Política de leitura: a gestão do programa federal *Literatura em
minha casa***

Banca Examinadora

Professora Dra. Maria Abádia da Silva
Universidade de Brasília/FE
(Orientadora)

Professora Dra. Denise Bomtempo Birche.
Universidade de Brasília/SER
(Membro titular)

Professora Dra. Stella Maris Bortoni- Ricardo
Universidade de Brasília/FE
(Membro titular)

Professora Dra. Walda de Andrada Antunes
Universidade de Brasília/CID
(Membro Suplente)

DEDICATÓRIA

Ao Deus que me criou e eternamente me amou. A Ele todo louvor!

À minha mãe e meu pai que me ensinaram a valorizar
a escola, a leitura, minhas professoras e professores.

Ao meu marido que é fortaleza em tempos de insegurança
e que me compreendeu quando mais precisei.

Aos meus filhos e tesouros: Júlia, Luísa e Rafael,
por serem minha constante inspiração
e fonte de muitas alegrias.

Aos meus irmãos que estiveram
sempre ao meu lado,
apoiando minhas escolhas.

Ao meu marido querido, Morais, que fortalece meus sonhos e me ajuda a vencer
obstáculos.

AGRADECIMENTOS

Aos professores da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, por terem dividido seus conhecimentos teóricos e saberes de vida durante minha formação de educadora.

À professora Maria Abádia por ter orientado minha trajetória durante a formação no mestrado e ter acreditado na relevância do estudo sobre as políticas de leitura para o fortalecimento da democracia nas escolas públicas.

À professora Denise Bomtempo pelas aulas enriquecedoras sobre a gestão de políticas públicas, pelo acolhimento de dúvidas e direcionamento sobre leituras e decisões na trajetória acadêmica.

Aos colegas do mestrado, em especial a Vânia Nobile, por ter compartilhado os momentos de estudos e incertezas. A caminhada foi possível por ter colegas que dividiram sonhos, inspiraram a elaboração de textos e argumentos.

Às escolas pesquisadas que mesmo diante da rotina dinâmica conseguiram destacar tempo para colaborar com o trabalho acadêmico.

Ao Colégio INEI Asa Norte por ter me incentivado desde o ingresso no mestrado, mesmo que muitas vezes isso tenha significado minha ausência na escola em períodos importantes.

Aos estudantes das escolas públicas em que trabalhei minha fonte de inspiração para lutar pela democratização da acessibilidade à leitura.

À minha família que acompanhou minha trajetória pessoal e acadêmica e me ajudou a concluir este estudo. Meu querido marido Moraes, amigo e conselheiro. À minha mãe, Cristina, pelo suporte emocional que me permitiu concluir o mestrado. Ao meu pai, José Luiz, por ter me criado com autoconfiança.

À minha irmã Luciana por ter muitas vezes me auxiliado no papel de tia-mãe ajudando meus filhos nas atividades do dia a dia e acompanhando-os quando não pude estar presente. À minha irmã Patrícia pelos dias de suas férias dedicados a me ajudar na tarefa de conduzir um lar e formar três filhos.

À Igreja Cristã Evangélica de Brasília, apoio espiritual e ponto de referência para minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

MORAIS, Lucimara Gomes Oliveira de. **Política de leitura:** a gestão do programa federal *Literatura em minha casa*. Dissertação de Mestrado, UnB, Faculdade de Educação: Brasília, DF: 2010.

Resumo

O presente estudo tem por objetivo analisar a política de leitura desenvolvida em ambientes escolares na perspectiva da gestão da escola e do direito social do estudante e, propõe como questões: (i) Como as políticas de leitura foram formuladas e vivenciadas e têm sido tratadas historicamente pelo Estado brasileiro? (ii) O direito à cultura e ao saber assegurados no artigo XXVII na Declaração dos Direitos Humanos e no artigo 215, § 3º e 4º, da Constituição Federal de 1988 coadunaram para assegurar o direito democrático ao livro aos alunos das escolas públicas? (iii) Como a gestão escolar relaciona-se com os espaços escolares de leitura, na escola; (iv) A acessibilidade aos livros consubstanciou um direito social e garantiu o acesso democrático ao livro para os alunos da escola pública? (v). Que ações a gestão das escolas estudadas formularam para oferecer as condições materiais de acessibilidade aos livros de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental?

O programa analisado qualitativamente e intitulado *Literatura em minha casa*, propôs como objetivo entregar livros de literatura aos estudantes das escolas públicas brasileiras, de forma a fortalecer o direito social à leitura. O acesso aos livros tem sido vivenciado de maneira diversa, por isso tornou-se necessário compreender o percurso histórico, social, político e cultural das ações do Estado sobre a leitura. Para tanto, buscou-se referencial teórico para compreender conceitos como a gestão pública (VIEIRA, 2008), a gestão escolar democrática (PARO, 2006), a análise de políticas públicas. (DAGNINO, 2002) e a leitura nos ambientes escolares.

Os estudos acadêmicos e as avaliações institucionais analisadas indicam o que este estudo desvelou: que os estudantes das escolas públicas têm uma trajetória escolar com pouca vivência com livros e com a leitura de literatura, que há desarticulações nas relações inter-institucionais e intrainstitucionais na promoção das políticas de leitura. Apesar da existência de aporte legal sobre o direito à leitura constatou-se que a acessibilidade aos livros ainda é escassa, alguns gestores adotam a ação de proteção ao objeto livro e os mantêm longe dos estudantes, para que não estraguem. Assim, o direito ao livro proposto na legislação brasileira ainda encontra-se fragilizado na realidade escolar.

Palavras-chave: gestão escolar, políticas de leitura, acessibilidade aos livros

Abstract

This study has as its objective an analysis of the reading policy developed in school environments from the school administration perspective and the social rights held by the student, and proposes the following questions: 1) How was the reading policy developed and applied and historically treated by the Brazilian government?; 2) Have the rights to culture and knowledge guaranteed in Article XXVII of the Declaration of Human Rights and in Article 215, paragraphs 3 & 4 of the 1988 Federal Constitution been united to guarantee the democratic rights of public school students to books in public schools?; 3) How do school administrations position themselves in relation to designated reading areas in schools?; 4) Has the accessibility to books become a social right and guaranteed the democratic access to books by students in public schools?; 5) What actions taken by the school administrations analyzed resulted in offering concrete means for students to access books during the beginning years of grade school?

The qualitatively analyzed program named *Literatura em minha casa* (Literature in My House), proposes the goal of providing literature books to students in Brazilian public schools in a way that strengthens the social right to literature. Access to books has been keenly felt in different ways. Because of this, it became necessary to understand the historical, social, political and cultural course of government actions regarding reading. To do this, a theoretical reference was sought to be able to understand concepts such as public administration (VIEIRA, 2008), democratic scholastic administration (PARO, 2006), the analysis of public policies (DAGNINO, 2002), and reading within the school environment.

The academic studies and institutional evaluations analyzed indicate what this study reveals: students in public schools have an educational path that involves little contact with books or with the reading of literature, that there is a breakdown in the inter-institutional and intra-institutional relations in the promotion of reading policies. Even though a legal basis exists regarding the right to reading, it was noticed that accessibility to books is still scarce. Some administrators have sought to protect the books and keep them a safe distance from students, so that the books are not ruined. Therefore, the right to books proposed by Brazilian legislation still finds itself in a fragile state of affairs in scholastic reality.

Key words: school administrations, reading policy and accessibility to books.

LISTA DE SIGLAS

ALLE-	Alfabetização, Leitura e Escrita
CNLD-	Conselho Nacional de livro Didático
COLE-	Congresso de Leitura no Brasil
COLTED-	Comissão do Livro Técnico Didático
DIRAE-	Diretoria de Ações Educacionais
EJA-	Educação de Jovens e Adultos
FAE-	Fundação de Apoio ao Estudante
FNDE-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INAF-	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
MINC-	Ministério da Cultura
PLIDEL-	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE -	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLL-	Programa Nacional do Livro e da Leitura
PISA-	Programa Mundial de Indicadores Educacionais
PNE -	Plano Nacional de Educação
Proler-	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SAEB-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB-	Secretaria de Educação Básica
TCU-	Tribunal de Contas da União

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UnB - Universidade de Brasília

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

USAID- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Distribuição de livros PNBE- resumo das ações- 1998 a 2004

Quadro II: Atendimento do Programa Literatura em Minha Casa no Distrito Federal

Quadro III: Sujeitos entrevistados na pesquisa

Quadro IV: Instituições e documentos

Quadro V: Roteiro de Entrevista elaborado para os gestores e professores

Quadro VI: Quadro de objetivos e asserções

Quadro VII: Distribuição das bibliotecas por províncias

Quadro VIII: Elementos facilitadores e limitadores da acessibilidade aos livros presentes na gestão da política de leitura

Quadro IX: Síntese da análise com base no quadro analítico fundamentado em Dagnino(2002)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1.	Proposição do objeto de investigação.....	1
2.	Programa federal Literatura em minha casa.....	5
3.	Justificativa e relevância do objeto.....	11
4.	Objetivos.....	18
5.	Questões da pesquisa.....	18
6.	Pressupostos metodológicos e procedimentos.....	19

CAPÍTULO 1

DA LEITURA CONTROLADA ÀS POLÍTICAS DE ACESSO À LEITURA

1.1	Marcas e medidas administrativas para a leitura : a Real Mesa Censória.....	27
1.2	As ações para leitura após 1808: prelos e bibliotecas públicas.....	32
1.3	O acesso aos livros nos espaços escolares.....	38
1.4	As políticas de leitura advindas dos direitos sociais.....	44
1.5	Aproximações acerca das políticas de leitura: democratização do livro.....	47
	Considerações parciais.....	50

CAPÍTULO 2

GESTÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO LIVRO NOS ESPAÇOS ESCOLARES

2.1.	Estudos sobre o programa Literatura em minha casa	54
2.2	Imagens e traços da leitura em Brasília.....	59
2.3	Democratização do livro integrada à gestão democrática na escola pública.....	69
2.4	A gestão da biblioteca escolar: ler é um direito do homem e das mulheres.....	72
2.5	A gestão do programa Literatura em minha casa.....	82
	Considerações parciais.....	87

CAPÍTULO 3

GESTÃO DO PROGRAMA LITERATURA EM MINHA CASA- 2001 a 2004

3.1	A gestão pública e as intencionalidades políticas.....	92
3.2	Caracterização das escolas públicas selecionadas.....	94
3.3	Intencionalidades na gestão dos espaços escolares de leitura.....	96

3.4. Acessibilidade aos livros do Programa Literatura em minha Casa.....	103
3.5 Concepção de democratização dos livros: professores e gestores.....	109
3.6 Limites e distorções : percepções e revelações dos gestores.....	115
Considerações Finais.....	124

Referências Bibliográficas

Anexo

Memorial acadêmico

De todas as invenções nenhuma é mais sublime do que aquela que nos permite comunicar nossos mais íntimos pensamentos a outra pessoa, não importa quão distante esteja em termos de tempo ou lugar, e pela simples disposição, no papel, de duas dezenas de pequenos sinais. É o ápice da criatividade humana.

Galileu Galileu

POLÍTICAS DE LEITURA:

A GESTÃO DO PROGRAMA FEDERAL LITERATURA EM MINHA CASA

Quem ama os livros deseja possuí-los

Quem os possui acaba por amá-los.

Richard Bamberg

INTRODUÇÃO

1. Proposição do objeto de investigação

Este estudo sobre as políticas de leitura no ambiente escolar integra a Linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica, do Programa de Pós Graduação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, e parte das indagações: como ensinar a ler sem livros e espaços de leitura? Como consolidar o acesso material ao livro como um direito social?- e propõe como objeto de investigação a gestão do programa federal *Literatura em minha casa*, na realidade de Brasília, no período de 2001 a 2004.

Desde 1997, o governo federal, por meio do Ministério da Educação criou o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)¹, estabelecido pela portaria n. 584 de 21 de abril de 1997, com o objetivo de prover acervos às bibliotecas das escolas públicas brasileiras. Desde a sua instituição, o PNBE tem redefinido o desenho de suas ações e programas, a fim de democratizar o acesso ao livro nas escolas públicas brasileiras. As atribuições do PNBE consistem no atendimento às bibliotecas de escolas públicas com acervos de literatura, publicações em Braille e a distribuição de livros para os professores e os estudantes. Dentre as ações e os programas executados por meio do PNBE, este estudo analisa o programa federal *Literatura em minha casa*, que em sua concepção propunha o acesso material ao livro como um direito social do estudante da escola pública.

Ainda que o objeto em estudo revele suas interfaces com as questões do livro didático, este estudo prioriza as políticas que asseguram o acesso democrático aos títulos de literatura. A democratização do livro de literatura para os estudantes das escolas públicas, pois [...] propicia uma reorganização das percepções do mundo, e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso

¹ Antes do PNBE, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) geria as políticas de distribuição de livros para as escolas públicas brasileiras.

crítico.” (CADEMARTORI, 2006 : 18). Assim, o programa em análise possibilitou investigar a vivência de direitos e como se constituiu em uma das ações da gestão escolar cuja finalidade é promover uma educação democrática. Contudo, na concreticidade dessas ações, as instituições escolares podem sofrer transformações e distanciarem-se dos objetivos formulados. Para compreender as decisões da gestão sobre o programa Literatura em minha casa, existe a necessidade de refletir sobre a gestão pública.

As intenções do Poder Público traduzidas em políticas, ao serem transformadas em práticas, se materializam na gestão. A gestão pública é integrada por três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas. O valor público, como a própria expressão revela, dá conta das intencionalidades das políticas. Quando a Constituição afirma a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família”(art. 205) está professando um valor público que, para ganhar materialidade, precisa se traduzir em políticas. Estas, uma vez concebidas, são operacionalizadas através de ações que concretizam a gestão. (VIEIRA,2008: 24)

Desta forma, analisar as políticas de leitura para educação básica torna-se essencial para a compreensão da intencionalidade e efetividade política² destas na escola. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, título II, institui a educação como um dos direitos sociais subjetivos, a redação do artigo elege a educação como o primeiro direito social do cidadão. Assim, o acesso à leitura pode ser compreendido como um direito social decorrente do direito à educação, pois por meio do domínio da leitura torna-se possível assegurar minimamente o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Quando o cidadão domina a leitura ele pode compreender com maior propriedade o mundo que o cerca, pois vivemos em uma sociedade que valoriza as práticas letradas. Segundo Britto, “assume-se francamente que a capacidade de ler e a prática da leitura teriam implicações importantes na participação social dos indivíduos, contribuindo decididamente para intervenção política e social e organização da vida prática”. (2009: 187). Um exemplo de uso social da escrita é a legislação, pois as leis normatizam a vida em sociedade e o acesso a elas dá-se principalmente pela via da leitura.

[...] para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário ingresso na cultura letrada. E sendo essa um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna (SAVIANI, 2006: 3).

A escola pública brasileira constitui-se no lugar instituído socialmente como o provedor de acesso à leitura. O objetivo do ensino fundamental, expresso no artigo 32 da

² Segundo Sander, “O conceito de efetividade supõe um compromisso com o atendimento das demandas políticas da comunidade. A materialização desse compromisso exige da administração educacional um envolvimento concreto na vida da comunidade através de uma filosofia solidária e uma metodologia participativa” (SANDER, 2007: 81)

LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), funda-se na “formação básica do cidadão mediante: I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 determina que o Estado deve garantir as condições necessárias para que os estudantes do ensino fundamental exerçam o direito social da educação, um desses deveres vincula-se com o objeto investigado neste estudo, a saber, o programa federal *Literatura em minha casa*. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: [...] VII- atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte e assistência à saúde.” (BRASIL, 1988: 149). De acordo com o artigo citado o Estado deve prover material didático para o aluno do ensino fundamental e o programa estudado atende a esta exigência da lei na medida que institui o acesso material ao livro aos alunos das escolas públicas brasileiras.

A Lei n. 10.753/03, que doravante será chamada de Lei do Livro, constitui-se um marco legal com possibilidades para garantir um direito social, pois coloca o livro e o acesso a ele como principal meio de difusão do saber letrado. A Lei prescreveu como diretriz,

O livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida. (Lei n. 10.753/03, art. 1º)

O valor público da democratização do acesso ao livro mostra-se presente nos objetivos da Lei do Livro e contribui para o fortalecimento de ações do PNBE e do *Programa Literatura em minha casa*, sendo alguns deles:

- I- Assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro;
- [...] III- Fomentar e apoiar a produção, a edição, a difusão, a distribuição e a comercialização do livro;
- IV- Estimular a produção intelectual dos escritores e autores brasileiros, tanto de obras científicas como culturais;
- V- Promover e incentivar o hábito de leitura (BRASIL, 2003).

Contudo, no país, a Política Nacional do Livro (PNLL), adquire concretude em ações. Entre elas, o artigo primeiro da Lei do Livro e por meio da portaria interministerial n.1442/06 que tem como “finalidade básica assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional.” O Ministério da Educação e o Ministério da Cultura (MinC) são os órgãos responsáveis por executar o plano, que tem duração trienal e afirmam uma proposta de democratização, registrada no artigo sétimo, em que “os gestores do PNLL adotarão consulta pública como um instrumento permanente, visando assegurar a participação e interatividade do setor público e da sociedade civil em sua implementação”.

A política de leitura para educação básica tem sido desenhada com a diretriz de democratização³ do acesso ao livro nos ambientes escolares. Essa política tem sua expressão nos programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Ministério da Cultura, dentre esses, o presente estudo elege a gestão do programa federal *Literatura em minha casa*, no Distrito Federal e propõe como objetivo contribuir para desvelar as condições de implementação de uma política de leitura para educação básica e identificar as relações entre a gestão escolar e a democratização do acesso ao livro, como direito social.

À época da minha formação na educação básica, feita em escolas públicas, no interior de São Paulo foram as condições históricas e materiais que despertaram o interesse para as políticas educacionais de leitura. Havia nas escolas espaços públicos de leitura que sinalizavam princípios de democratização do acesso. Estas condições materiais foram essenciais durante os estudos, em toda a minha trajetória da educação básica.

Após o ingresso na Educação Superior e com a experiência como coordenadora pedagógica (2002-2004), em uma escola pública do estado de Pernambuco, percebi a relevância política dos espaços de leitura na escola. Como coordenadora pedagógica, participei da fase de implementação de uma política pública de leitura materializada no programa *Literatura em minha casa*⁴ que atendia a escola e, assim, permitiu minha aproximação com o objeto estudado. Desse modo tornou-se necessária a compreensão teórica sobre a fase implementação a compreender como “o processo pelo qual são elaborados e postos em práticas programas de ação pública, isto é, os dispositivos políticos-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos.” (RUA, 1997: 1)

O acompanhamento da execução deste programa em uma escola pública em Pernambuco provocou uma série de questionamentos, relacionados à implementação das políticas públicas de leitura. O estudo formulado parte desta experiência e busca problematizar, formular e sistematizar os conhecimentos sobre as políticas educacionais de leitura do Governo Federal, concretizadas na realidade do Distrito Federal.

À época desta experiência como coordenadora pedagógica percebi que parte da implementação do programa não havia acontecido, visto que a população que deveria ter sido beneficiada, estudantes da quarta série, não teve acesso ao benefício público, no caso, o acervo com os seis livros de literatura. Esta distorção na implementação de um programa

³ O princípio institucional para a democratização de acesso ao livro encontra-se no : artigo 208 da Constituição Federal, artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 10.753/03 e Portaria Interministerial n.1442/06, que instituiu o PNLL.

⁴ No ano de 2002 a escola recebeu os kits de livros do programa Federal denominado *Literatura em minha Casa*. O programa mencionado iniciou em 2001, sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os destinatários do programa, em 2002, eram estudantes da quarta série, do Ensino Fundamental, a cada estudante era destinado um acervo composto por cinco títulos diferente.

pode ter múltiplas razões, uma delas está vinculada ao papel dos executores do programa, pois “nem sempre os indivíduos que atuam na implementação de uma política sabem efetivamente que estão trabalhando como implementadores de algo abstrato como uma política” (RUA, 1985: 15).

De acordo com Rua (1985: 14), “a implementação pode ser compreendida como o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto a política”. Se o objetivo principal do programa era proporcionar aos estudantes o acesso, elegeu-se, neste estudo, como questões fundantes: que razões explicam o fato de que alguns alunos não receberem os livros? Como o programa federal *Literatura em minha casa* foi implementado nas escolas públicas do Distrito Federal? Nesse caso, prioriza-se a fase final da implementação do *Programa Literatura em Minha Casa*, pois, ainda, demanda estudos.

Esse programa teve abrangência nacional, no período de 2001 a 2004, e tem escassa produção acadêmica⁵ sobre o atendimento aos beneficiários. Sabe-se que o acesso ao livro, em si, não promoverá a formação de leitores críticos, porém a impossibilidade a eles também não encaminha os estudantes das escolas públicas para uma participação na cultura letrada.

As produções acadêmicas sobre a implementação do programa *Literatura em minha casa* foram encontradas em levantamento preliminar e versam sobre três realidades, uma da região Sul, outra do Sudeste e outro do Nordeste. E neste sentido, o presente estudo propõe desvelar como o programa *Literatura em minha casa* foi implementado no Distrito Federal.

2.O programa federal *Literatura em minha casa* (2001- 2004)

No Brasil, os movimentos políticos sobre as políticas de leitura iniciaram com a instituição do Proler (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), criado em 1992, com o objetivo de fomentar a leitura nos espaços escolares e comunitários e tem se firmado como uma política de leitura perene, mesmo diante de mudanças de governo. O Proler vincula-se ao MinC (Ministério da Cultura) e pode ser considerado um marco inicial das políticas de leitura mais sistematizadas.

O acesso material ao livro de literatura intensificou-se ao final década de 1990, quando as políticas públicas de leitura para educação básica foram formuladas para atender as escolas de ensino fundamental. Em 1997, o MEC publicou a portaria n. 584, de 28 de

⁵ Estudos preliminares encontrados: Copes (2007); Marques (2007) ; Rigoletto(2006)

abril e instituiu o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), que no artigo primeiro propôs:

- a) Aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica e econômica do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias[...]
- b) Produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental.
- c) Apoio e difusão de materiais destinados a incentivar o hábito da leitura;
- d) Produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico (BRASIL, 1997).

Em 1997, o PNBE atendeu escolas da primeira a oitava série, do ensino fundamental, com número de alunos superior a quinhentos. No ano seguinte, o Relatório de Atividades do FNDE afirmou que até o ano de 1999 “cada município terá recebido, pelo menos, um acervo completo do Programa Nacional Biblioteca da Escola, e essas obras, que comporão a referida biblioteca, deverão ser colocadas à disposição da comunidade local”⁶ (BRASIL, 1998: 43).

Em 1999, o PNBE realizou mudanças nos critérios de atendimentos, se antes as escolas atendidas eram as que possuíam quinhentos alunos ou mais, com as mudanças, as instituições selecionadas foram as que registraram no censo escolar de 1998, cento e cinquenta matrículas ou mais. Com o novo critério foram excluídas de atendimento as escolas contempladas pela distribuição no ano anterior (BRASIL, 1999: 89). Em 2000, o referido programa destinou obras técnicas para os professores das escolas públicas da primeira a quarta série do ensino fundamental.

Desde 1997 as escolas, os professores e os alunos do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras vêm sendo atendidos por meio das ações vinculadas ao Programa Nacional Biblioteca Escolar. Neste universo, o presente estudo trata de um desses programas⁷, intitulado *Literatura em minha casa*.

Em 1998, as escolas de 5ª a 8ª série receberam um acervo com 218 títulos. Em 1999, as escolas de 1ª a 4ª séries foram contempladas com um acervo composto de 109 obras literárias destinadas para crianças deficientes. Em 2000, os professores do ensino fundamental receberam leitura técnica sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola. No período de 2001 a 2004 executou-se o programa *Literatura em minha casa*.

No ano de 2002, o FNDE, editou a Resolução 008 de 01 de março e no artigo sétimo definiu as atribuições para as diferentes esferas administrativas da educação brasileira : FNDE, SEB, Secretarias Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Educação, ficando

⁶ Dados retirados dos Relatórios de Atividades do FNDE, anos 1997 e 1998.

⁷ A partir de 2003 as ações e programas foram diversificadas e foram detalhadas no corpo do trabalho.

as três últimas responsáveis pelo “monitoramento da distribuição das coleções” e “apoio à utilização das obras pelas escolas”.

O programa *Literatura em minha casa* tornou-se uma ação de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e desenvolveu-se como uma ação política vinculada ao PNBE, com o objetivo de “possibilitar o acesso de estudantes e seus familiares a obras de qualidade, representativas da literatura”. Desta forma, os discentes matriculados no ensino fundamental das escolas públicas brasileiras “teriam acesso ao material independentemente de local e horário e poderiam retornar à leitura quantas vezes desejassem ou julgassem necessário, tal qual um leitor que frequenta o universo literário” (BRASIL, 2005 : 2).

Maria (2002) refere-se ao programa *Literatura em minha casa*, como uma ação de fomento à leitura nas escolas públicas brasileiras. Segundo a autora,

Em termos nacionais, creio que a atitude é de fato pioneira e profundamente feliz, porque confirma o que – acredito – todos que trabalham e pesquisam ou estudam a questão da leitura e da formação de leitores sabem muito bem : que faz diferença, sim, para a criança, para o jovem, para o adulto, ter sua biblioteca pessoal, poder ler e voltar as leituras feitas, poder reler, descobrir novos sentidos em renovadas leituras (MARIA, 2002: 87).

Segundo a autora, o acesso material ao livro pode permitir a construção de uma leitura para além da leitura utilitária, usada para as ações cotidianas do mundo do trabalho. A leitura pode ser vivenciada, como atividade humana, de fruição e de atualização histórica (PARO, 2007) para a compreensão da realidade, além de abrir, possibilidade de humanização do aluno.

O programa *Literatura em minha casa*, instituído em 2001, pelo governo federal, como uma das ações do PNBE, propôs a democratização do acesso ao livro aos estudantes das escolas públicas brasileiras.

O PNBE/2001 veio com um novo enfoque. As coleções destinam-se aos alunos. Entretanto as escolas também receberam quatro coleções para o seu acervo. O objetivo é estimular o gosto pela leitura visando à formação de bibliotecas domiciliares, e, secundariamente, a introdução desses livros nos lares mais carentes, como forma de ampliar a utilização dos mesmos pelas famílias dos estudantes (BRASIL, 2001: 111).

As ações e intenções do programa, descritas no trecho selecionado, desvelaram parte da concepção da política de leitura para educação básica do Estado brasileiro. A compreensão de uma política exige análise de suas expressões e estas se concretizam por meio de leis, programas , resoluções e práticas no sistema e no interior das escolas.

O programa foi executado pelo FNDE nos anos de 2001, 2002, 2003 e em 2004 distribuiu os livros remanescentes da compra efetuada em 2003. A partir do ano de 2004, o PNBE, mudou o foco de ação e deixou de atender diretamente aos estudantes, passando a executar a distribuição de livros para as bibliotecas escolares.

Assim o MEC por meio dos programas de incentivo à leitura⁸, vinculados ao PNBE, tem o objetivo de promover o acesso material ao livro, tanto aos discentes quanto aos docentes do ensino fundamental. A cada ano, o FNDE elabora um documento intitulado Relatório de Atividades, em que apresenta o detalhamento sobre suas ações, dentre as quais destacaremos, em primeiro lugar, o PNBE e, posteriormente, o *Literatura em minha casa*. O quadro I traz uma síntese das ações promovidas.

Quadro I: Distribuição de livros PNBE- Resumo das ações-1998- 2004

HISTÓRICO DO PNBE			
Ano	Ações	Número de beneficiados	Recursos utilizados (R\$)
1998	-Extinção da FAE em 1997 e absorção das competências pelo FNDE; -Criação do PNBE para distribuição de acervos formados por livros de literatura e obras de referência.	16,6 milhões de alunos	23,5 milhões
1999	-Segundo ano de atendimento do PNBE, com a destinação de acervos às escolas, formados por livros de literatura infanto-juvenil.	10,8 milhões de Alunos	17,5 milhões
2000	Atendimento aos professores com acervos formados por material didático-pedagógicos que complementam as ações voltadas para capacitação docente.	Diversos profissionais da educação pública	15,1 milhões
2001	Distribuição de uma coleção aos alunos matriculados na 4ª e 5ª séries e quatro acervos de cada coleção selecionada para as respectivas escolas públicas com matrículas naquelas séries.	8,5 milhões de alunos	50,3 milhões
2002	Distribuição de uma coleção aos alunos matriculados na quarta série e um acervo completo das 8 coleções para as escolas públicas com 8 ou mais alunos nessa série.	3,8 milhões de alunos	19,8 milhões
2003	Literatura em Minha casa- 4ª e 8ª séries; Palavra da gente – 2ª fase da EJA; Casa da leitura-prefeituras e bibliotecas das escolas de 5ª a 8ª séries; Biblioteca do professor: Professores alfabetizadores de 1ª a 4ª séries.	18 milhões de alunos	110,7 milhões
2004	Operação Mixagem ⁹ – não foi feita compra de livros	Não informado	2 milhões

Fonte: Relatório de Atividades do FNDE /DIRAE(2001,2002, 2003 e 2004)

A seguir, o quadro II revela que nos anos de 2001 e 2002 o *Literatura em minha casa* constituiu-se na única ação do PNBE e atendeu individualmente os estudantes matriculados na quarta, quinta e oitava séries do ensino fundamental. Em 2003, instituiu-se uma diversificação do público atendido e perdeu a centralidade dentre as ações do PNBE.

⁸ Os programas de leitura do governo federal que integram o PNBE, são eles: Biblioteca do professor (2000), Literatura em minha casa (2001) e Palavra da Gente (2003).

⁹ O Relatório de Atividades do FNDE do ano de 2004 define mixagem como processo de monitoramento, armazenamento, contratação de empresa responsável por embalar e distribuir as coleções adquiridas. (BRASIL, 2004: 142)

Ainda assim, o programa atendeu as escolas com estudantes matriculados na quarta e oitava séries do ensino fundamental.

Quadro II: Atendimento do Programa Literatura em Minha Casa no Distrito Federal

Ano	Quantidades de coleções para as escolas- DF	Quantidade de coleções para os alunos – DF	Valor executado no DF (R\$)	Valor executado no Brasil (R\$)
2001	11.232	73.547	359.452,54	50.302.864,88
2002	2.792	30.603	159.262,00	19.523.389,00
2003	7.156	61.115	376.839,56	45.384.794,44

Fonte: Relatório de Atividades do FNDE/DIRAE (2001, 2002 , 2003)

O Relatório de Atividades (BRASIL, 2004:139) esclarece que no ano de 2004 o programa foi executado com os livros que sobraram da compra do ano de 2003. Sendo assim, ocorreu a distribuição em algumas escolas públicas no ano de 2004 e o Relatório de Atividades não apontou registro do número de escolas atendidas.

A mudança de gestão no FNDE, provocada pelo novo cenário político, parece ter sido a principal razão da mudança de foco do PNBE.

A nova gestão do FNDE e a então Secretaria de Educação Fundamental do MEC decidiram usar apenas parte da dotação orçamentária total de R\$45 milhões. Foram utilizados cerca de R\$ 2 milhões com despesas de monitoramento, armazenamento e contratação de empresa para formação, embalagem e preparação para expedição das coleções adquiridas no final de 2003, endereçadas para as escolas destinatárias, operação conhecida como mixagem (Brasil, 2004: 139).

A partir de 2005, o PNBE mudou de foco e passou a atender prioritariamente as bibliotecas públicas escolares e, desde então, o *Programa Literatura em minha casa* não foi mais executado, pois os livros passaram a ser entregues às bibliotecas das escolas públicas. Neste contexto, a questão formulada por Klebis (2008) torna-se relevante, pois revela a contradição vivida por estudantes de escolas públicas,

Se as bibliotecas escolares ficam trancadas deixando os seus livros às traças, se a escola manifesta temores em relação à circulação de seus livros entre os alunos, se os professores, pais e demais adultos que convivem com as crianças não se mostram a elas como leitores, de que maneiras podemos pretender inculcar-lhes de que a leitura é um valor que precisa ser cultivado? (KLEBIS, 2008: 35)

Em 2008, o MEC, por meio da SEB, publicou um estudo intitulado “Programa Nacional Biblioteca da Escolar (PNBE): Leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras”, por meio do qual o programa *Literatura em minha casa* foi avaliado, servindo como parâmetro de medida sobre o alcance das políticas públicas de leitura para educação básica, principalmente no que diz respeito à democratização e acessibilidade ao livro em ambientes escolares.

O referido estudo iniciou-se em 2005 e teve como um dos objetivos medir “o impacto da distribuição dos acervos do PNBE nas práticas de incentivo à leitura desenvolvidas nas escolas brasileiras” (BRASIL, 2008:9). O alcance do programa *Literatura em minha casa* nas escolas brasileiras, bem como as vivências em cada região foram relatadas por meio das vozes dos sujeitos envolvidos: gestores, professores, estudantes e comunidade escolar.

Alguns estudos acadêmicos¹⁰ foram produzidos para analisar a implementação do programa *Literatura em minha casa* em diferentes lugares do país. Para compreender melhor o objeto estudado foram localizados três estudos acadêmicos sobre o programa em lugares distintos, o primeiro foi elaborado por Rigoletto (2006) que estudou o programa na realidade de duas cidades do interior de São Paulo, o segundo, feito por Copes (2007), desvelou o posicionamento dos gestores escolares sobre o programa na realidade de Ponta Grossa. E o terceiro estudo, foi feito por Marques (2007), na Universidade Federal da Paraíba, apesar de ter sido produzido pela Faculdade de Letras contribui para o presente estudo porque faz uma reconstrução histórica do programa *Literatura em minha casa*, na cidade de João Pessoa.

Neste trabalho tratou-se de desvelar as condições de implementação do programa federal *Literatura em minha casa* em duas escolas públicas, que atenderam o quinto ano do ensino fundamental, e se a gestão escolar beneficiou os alunos, destinatários do programa, com a acessibilidade ao livro.

O recorte temporal da pesquisa encontra-se no período de 2001 a 2004. Isso porque em 2001 iniciou a entrega dos acervos aos alunos do quinto ano das escolas públicas brasileiras e 2004 por ter sido o último ano da entrega dos acervos aos alunos.

3. Justificativa e relevância do objeto

O presente trabalho tem como objetivo estudar se a gestão do programa *Literatura em minha casa* alcançou os estudantes da escola pública de Brasília, e assim, se houve contribuição para a democratização do acesso ao saber e a inserção dos discentes na cultura letrada (SAVIANI, 2006).

Quando se fala em educação para a formação do cidadão, é esse o pressuposto que deve estar por trás: o de que, como condição para elevar-se a um nível

¹⁰ COPES, Regina Janiaki. *Políticas públicas de incentivo à literatura: um estudo do projeto Literatura em minha casa*. Dissertação de Mestrado, pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ponta Grossa: 2007.

MARQUES, Moama Lorena de Lacerda. *Literatura em minha casa: uma história sobre leitura, literatura e leitores*. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa : 2007.

MENDES, Mônica Fátima Valenzi. *Sala de leitura nas escolas da rede municipal de ensino em São Paulo: uma inovação que resiste as discontinuidades políticas*. Tese de Doutorado, PUC: São Paulo: 2006;

RIGOLETO, Ana Paula Cardozo. *O programa literatura em minha casa enquanto política pública: avaliando a formação de famílias leitoras*. Dissertação de Mestrado, UNESP: Presidente Prudente, SP: 2006;

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. *Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca*. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 35, n. 3, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>, no dia 01 de setembro de 2008.

humano de liberdade, diferenciando-se da mera necessidade natural, o indivíduo precisa “atualizar-se” historicamente pela apropriação de um mínimo do saber alcançado pela sociedade da qual ele faz parte. (PARO,2007:12)

O estudo do programa *Literatura em minha casa* encontra-se inserido no movimento de formulações de políticas de leitura e pretende-se captá-lo no contexto histórico das políticas educacionais de acesso à leitura para educação básica, na rede pública de ensino de Brasília.

As políticas educacionais materializam-se na escola o que torna relevante o estudo das ações sobre a leitura na rede educacional pública de Brasília, tendo como foco os lugares de leitura nas construções escolares, a fim de compreender a trajetória social e histórica que as políticas de leitura tiveram nas escolas do Distrito Federal. Desta forma, propõe-se a desvelar o objeto e sua relação no contexto histórico e com os sujeitos envolvidos, visto que a escola pública constitui-se o principal espaço para o ensino da leitura, espera-se, então, haver espaço destinado a formação de leitores. Coincidentemente, não há espaço garantido para as bibliotecas escolares, nem no texto da LDBEN, nem no espaço concreto das escolas brasileiras, salvo poucos exemplos. Recentemente, o Ministério da Educação vem estudando questões relacionadas a esse espaço escolar que deveria ser um lugar garantido de estímulo a leitura,

Apenas 19,4% das escolas públicas do ensino fundamental têm uma biblioteca. As que possuem, em sua maioria, reservaram uma sala pequena e sem atrativos para construir ali o espaço que deveria servir de incentivo à leitura. Os profissionais que cuidam do acervo costumam ser os que não gostam ou não se identificam com as salas de aula. Os dados são da Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola.[...] ¹¹

Que políticas públicas de leitura existem se há pouco mais de 19% de escolas públicas com biblioteca no ano de 2008? A falta de bibliotecas nas escolas públicas merece reflexão e os dados¹² indicam as limitações e distorções das políticas de leitura. Além disso, indica haver uma cultura de desvalorização da leitura e dos espaços de leitura, o não reconhecimento do acesso à leitura como um direito social e a restrição que existe do direito à leitura e à informação para os filhos dos trabalhadores. A posição do MEC sobre as poucas bibliotecas escolares existentes desloca a responsabilidade do Estado e responsabiliza os sujeitos da escola, ou nas palavras da coordenadora do processo “ A intenção é garantir que os docentes sejam também leitores e não apenas profissionais que ensinam a ler. Não

¹¹ <http://www.portal.mec.gov.br> , disponível em 08 de maio de 2008, às 17:15h.

¹² Os dados foram colhidos no site institucional do MEC e no estudo intitulado “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras”, publicado pelo MEC, em 2008. < www.mec.gov.br>, disponível em 28 de maio de 2008.

conseguiremos incentivar os alunos a ler sem que os professores sejam também bons leitores”¹³.

Deste modo, a relevância dos estudos sobre políticas públicas de leitura deriva da necessidade de homens e mulheres dominarem os códigos e linguagens, construídos historicamente. Tal domínio pode contribuir para a inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, na aquisição de conhecimentos que possibilitam a integração nas atividades sociais, pois vivemos em uma sociedade imersa em práticas letradas, onde saber ler e escrever pode definir as condições materiais de vida dos sujeitos.

Ainda que a leitura seja um processo fundamental para o sucesso escolar, para o exercício da cidadania, para o lazer, para o trabalho, para a atualização dos trabalhadores, as condições concretas para a sua experimentação na sociedade brasileira são restritas e, muitas vezes, inexistentes para a grande maioria da população. As políticas e as ações para a superação das carências vêm sendo irrisórias, descontínuas e pontuais, não conseguindo transformações substantivas no quadro (SILVA, 2003 :13).

Os estudos realizados por Silva (2003) demonstraram a falta de condições materiais para o exercício da leitura¹⁴. A presença da biblioteca escolar é uma realidade para uma parcela pequena das escolas brasileiras. Como desenvolver hábitos de leitura nos ambientes escolares com restrição de livros e aos livros? Como o Estado brasileiro pode assegurar condições materiais para a prática da leitura nas escolas públicas, no contexto de desigualdades dos bens sociais? Como os gestores de políticas de leitura compreendem a democratização do acesso ao livro? O estudo sobre o programa *Literatura em minha casa*, situado no âmbito das políticas sociais pode desvelar como a gestão escolar assegurou as condições materiais de acesso à leitura dos alunos das escolas públicas do Distrito Federal.

A leitura pode ser compreendida como parte do processo de formação do homem contemporâneo, como “possibilidade de diálogo para além do tempo e do espaço” (MARIA, 2002). Desta forma, o acesso material a diversos textos e o uso destes no ambiente escolar pode favorecer a construção da cidadania, “a participação na sociedade urbano-industrial exige dos indivíduos determinadas disposições estruturais, entre as quais se inclui certa capacidade de ler e de escrever” (BRITTO, 2009: 191). O Estado brasileiro, por meio do programa *Literatura em minha casa*, revelou a intenção de assegurar ao estudante da escola pública acessibilidade ao livro. Porém esse benefício público encontrou barreiras contraditórias no próprio Estado, pois as ações da gestão dificultaram o acesso ao livro. A descontinuidade de ações, as dificuldades encontradas pela gestão do programa nas

¹³ BRASIL, Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras*. Brasília: 2008.

¹⁴ A concepção de leitura é formada por dois grandes eixos: a leitura como codificação e decodificação e uma outra com maior abrangência, que é a perspectiva do Letramento. A concepção de Letramento considera não apenas as habilidades técnicas de decifrar o sistema alfabético, de acordo com Britto (2004), é a leitura imersa nas práticas sociais, como o conhecimento de diferentes funções dos gêneros e tipos textuais, localização de informações em diferentes portadores de textos e a capacidade de fazer inferências e elaborar intertextualidade a partir das suas leituras anteriores.

escolas, e o direito do estudante de ter viabilizadas as condições de acessibilidade material aos livros justificam os estudos sobre a implementação das políticas de leitura no país, em particular no Distrito Federal, por meio de olhar histórico e rigor analítico.

Estamos falando sobre a necessidade de se trabalhar diretamente com as escolas, de conhecer a realidade, de se monitorar o trabalho e a utilização dos livros distribuídos, como o TCU fizera, durante o processo de avaliação dos programas. O próprio MEC reconheceu sua falha nesse sentido, afirmando ter o controle até a chegada das coleções nas escolas; mas, a partir de então, o desconhecimento imperava; as notícias de que os livros não estavam sendo entregues e utilizados chegavam, mas não havia pesquisas sérias realizadas diretamente nas escolas. Talvez, aí fosse o momento das Secretarias de Educação darem grande contribuição ao programa, pois o governo federal sozinho, não tinha condições de obter o controle sobre tudo. Seria o momento perfeito para ser efetivada a descentralização das ações do programa, de haver aquela articulação sugerida pelo TCU (MARQUES, 2007: 57).

As avaliações do TCU (Tribunal de Contas da União) trazidas por Marques (2007) referem-se ao monitoramento do PNBE, realizados em duas etapas, a primeira no período de 3 a 14 de fevereiro de 2003 e o segundo de 1 a 12 de dezembro. Em documento intitulado *Relatório de Monitoramento Programa Nacional Biblioteca da Escola*, publicado em 2006, o TCU apontou os principais obstáculos para implementação do programa PNBE, incluindo o programa *Literatura em Minha Casa*,

Falta de divulgação do programa, pouca articulação dos três níveis do governo na política de educação para utilização de livros paradidáticos, reduzidas condições operacionais de algumas escolas para lidar com os acervos, capacitação insuficiente para os professores, inexistência de avaliação e acompanhamento sistemático da utilização dos livros, e falta de previsão de ações de apoio direcionadas a escolas mais carentes. (BRASIL, 2006, p.9)

A fim de compreender a gestão do programa estudado tornou-se necessário buscar literatura sobre gestão pública. Assim, segundo Vieira (2008) a gestão constitui-se por três esferas: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas. Desta forma, o programa federal *Literatura em minha casa* mostrou-se comprometido, em sua formulação, com o valor público da acessibilidade ao livro, porém as condições de implementação não favoreceram a entrega dos livros em algumas escolas. Segundo Dagnino (2002)¹⁵ quando um programa encontra barreiras na fase de implementação, pode ter havido falhas durante o processo de formulação do programa, possivelmente por uma postura, dos elaboradores, de não considerar as condições concretas das agências implementadoras, no caso as escolas públicas.

Assim, a terceira esfera da gestão pública proposta por Vieira (2008) torna-se a mais complexa na análise de um programa, trata-se das condições políticas. Na escola pública as condições políticas são tecidas por relações de poder, entre as esferas governamentais,

¹⁵ DAGNINO, Renato ET. AL. *Metodologia de análise de políticas públicas*. In Gestão estratégica da inovação: metodologia para análise de implementação. Taubaté: Cabral Universitária, 2002.

entre gestores públicos, entre professores e estudantes e, são perpassadas por legislações, intenções e omissões dos poderes públicos e também por concepção de educação, de mundo, valores, convicções, cultura local e princípios. Desta maneira, o estudo sobre a implementação do *Programa Literatura em minha casa*, pode ser considerado uma ferramenta de compreensão das contradições vivenciadas com as decisões da gestão na escola pública.

Com efeito, a relevância acadêmica deste estudo decorre da escassez de estudos vinculados a área de políticas públicas, sobre as políticas de democratização e acessibilidade ao livro e em ambientes escolares. Tal escassez deve-se, em parte, as novas leis¹⁶ que regem a priorização do acesso material ao livro, e que por isso colocam o educando da escola pública como sujeito de direitos sociais.

A relevância pedagógica justifica-se porque o programa tem a peculiaridade de envolver a família do estudante como usuários secundários dos livros. Desta forma, em sua formulação compreende a educação escolar e familiar como complementares e pode atuar como um agente de aproximação da comunidade com as atividades escolares. A participação dos responsáveis pelos discentes no âmbito escolar torna-se um desafio para os gestores escolares, que lutam pela concretização da gestão escolar democrática. O *Literatura em minha casa* articula a leitura escolar com a leitura no âmbito familiar, e por isso seu estudo pode indicar caminhos de aproximação entre escola e família. A esse respeito, Paro (2007) registrou,

A participação da população na escola, [...] dificilmente será conseguida alguma mudança se não se partir de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, numa palavra, de participação na vida da escola. Levar o aluno a querer aprender implica um acordo tanto com os educandos, fazendo-os sujeitos, quanto com seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, mostrando-lhes quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos (PARO, 2007: 17).

No que se refere a relevância social, a leitura pode ser considerada uma demanda sócio-cultural decorrente da transição da sociedade baseada no modo de produção agrário para o industrial, comercial e de serviços pois para permanecer no sistema de produção capitalista, o trabalhador precisa dominar códigos e linguagens próprios do sistema de produção. Desta forma, “o trabalho nas fábricas passou a exigir trabalhadores com noções mínimas de escrita e cálculo numérico, que lhes permitissem dominar as habilidades necessárias para o exercício de funções pontuais.” (SERRA, 2004: 72).

¹⁶A promulgação da Lei do Livro (2003) e a instituição do Plano Nacional do Livro e da Leitura (2006) tornam-se marcos referenciais na formulação das políticas de acesso ao livro para educação básica.

A inserção nas práticas letradas, símbolos, signos e interpretações pode de igual modo contribuir para o fortalecimento da cidadania, assim, de acordo com Silva,

A prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade mais justa, democrática e feliz. (SILVA, 2003: 24)

A relevância pedagógica e política estão expressas na LDBEN 9394/96, que instituiu no artigo nono, inciso VI, o sistema de avaliação nacional, “objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Neste contexto nacional, as políticas de avaliação inserem a leitura escolar como objeto de aferição¹⁷ de domínio da leitura.

O maior desafio que se apresenta aos formuladores de políticas educacionais para o ensino fundamental refere-se aos sofríveis resultados de aprendizagem apresentados pelos estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais, a exemplo do PISA e do SAEB. (BRASIL, 2004: 76)

O trecho selecionado, produzido pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, desvela a intencionalidade do poder público em promover a melhoria do desempenho dos estudantes nos exames de avaliação externos à escola. Tais exames concentram suas ações avaliativas em três matérias escolares, no caso do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos)- Língua Materna, Matemática e Ciências.No caso das avaliações brasileiras (SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica- e Prova Brasil) são avaliados os conhecimentos relacionados às disciplinas de Português e Matemática.

Segundo Silva (2005: 261), as inserções do Banco Mundial na gestão das políticas educacionais no Brasil “tendem a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação dos direitos e bens sociais e culturais a que está submetida ampla parcela da população” e esse quadro “legítima, assim, um tratamento desigual e de qualidade

¹⁷ Os movimentos de avaliação nacional alinham-se com as ações avaliativas externas, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), que no Brasil tem sido executado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira). O desempenho dos estudantes brasileiros tem constituído-se como um desafio à escola brasileira, pois no referido exame o desempenho dos estudantes foi considerado baixo. Programa de avaliação internacional é um programa internacional de avaliação comparada, que tem o objetivo principal de produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais. O programa foi lançado pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômico), em 1997. Os países participantes são: Argentina, Alemanha, Austrália, Áustria, Azerbaijão, Bélgica, Brasil, Bulgária, Canadá, Chile, Colômbia, Coreia, Dinamarca, Eslovênia, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos da América, Estônia, Federação Russa, Finlândia, França, Grécia, Hong Kong - China, Hungria, Indonésia, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Jordânia, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Macau - China, México, Montenegro, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Qatar, Quirguizistão, Reino Unido, República Checa, República da Croácia, Romênia, Sérvia, Suécia, Suíça, Tailândia, Taipei - China, Tunísia, Turquia, Uruguai.

diferenciada em todos os níveis escolares, agravando, ainda mais, as históricas ações de negação do direito à educação, do direito de aprender e de apropriar-se dos bens culturais.” O Estado brasileiro, por meio do sistema de avaliação, redefine seu papel de provedor de educação de qualidade para instituir-se como um Estado avaliador de resultados. Neste desenho político, há um deslocamento dos processos de avaliação para os resultados aferidos, esses depois traduzidos em trocas financeiras, entre governos e escolas.

A aprendizagem da leitura nas escolas públicas brasileiras tem sido sinal de conquista da cidadania, no entanto, o acesso material aos textos mostra-se como um elemento limitador dessa aprendizagem. Como aprender a ler sem textos? Sem livros e outros objetos de leitura? Para iluminar a dimensão desse desafio torna-se necessário compreender as bases históricas de acesso ao livro na escola. “Até meados dos séculos XIX, afirmam os historiadores da educação brasileira ‘eram escassos os livros didáticos’, ‘os livros escolares eram desconhecidos nas nossas primeiras escolas’. A carência de textos impressos[...] teria impulsionado o uso de manuscritos” (BATISTA, 2005: 87). Deste modo, percebe-se que a falta de livros nas escolas públicas e os impedimentos ao seu acesso constituem-se em elementos históricos relevantes, pois esta postura política explica, em parte, a realidade de exclusão, do mundo letrado, vivenciada pela maior parte da população brasileira. Também os debates sobre a democratização e a acessibilidade ao livro ocorrem em diferentes âmbitos da sociedade: na esfera política, privada e acadêmica¹⁸ movimentando as políticas públicas de leitura em distintos tempos históricos e ensejando mudanças nas decisões políticas .

Assim, os estudos de Rua (1997: 3) apontam que, “existem, basicamente, três tipos de demandas: as demandas novas, as demandas recorrentes e as demandas reprimidas”, as políticas de leitura inserem-se nas demandas recorrentes pois, “expressam problemas não resolvidos ou mal resolvidos, e que estão sempre voltando a aparecer no debate político e na agenda governamental”. Da mesma forma, a questão do acesso aos livros institui-se em uma demanda recorrente após a ampliação de alunos atendidos nas escolas públicas e da luta pelo direito aos bens culturais.

Nesta dinâmica das relações entre os sujeitos e os segmentos da sociedade interessados nas políticas de leitura percebem-se debates políticos realizados por

¹⁸ ABREU , Márcia & SCHAPOCHINICK, Nelson. *Cultura Letrada no Brasil*. São Paulo, 2005: FAPESP; BRITTO, Luiz Percival Leme in RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. São Paulo, 2004: Global; GERALDI, José Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo, 2005: Ática. LAJOLO, Marisa & ZIBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo, 1996: Ática; MARIA, Luzia. *Leitura e Colheita*. Petrópolis, RJ, 2002: Vozes; MARTINS, Ana Luíza in ABREU , Márcia & SCHAPOCHINICK, Nelson. *Cultura Letrada no Brasil*. São Paulo, 2005 , RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. São Paulo, 2004: Global; SILVA, Ezequiel Theodoro. *Conferencias sobre leitura*. Campinas, SP, 2003 : Autores Associados .

empresários como livreiros, editores, tipógrafos; por grupos formados por professores, escritores, pesquisadores, acadêmicos e profissionais envolvidos com a educação ; e , organizações não-governamentais, sendo que esses atores estão presentes na formulação, decisão e no planejamento da política. Assim, existe a necessidade de identificar os sujeitos interessados em determinada política, pois se trata de um jogo de forças.

Como identificar os atores em uma política pública? Existem diversos critérios. Entretanto o mais simples e eficaz é estabelecer quem tem alguma coisa em jogo na política em questão. Ou seja, quem pode ganhar ou perder com tal política, quem tem seus interesses diretamente afetados pelas decisões e ações que compõem a política em questão (RUA, 1997: 5)

O programa *Literatura em minha casa*, pode ser “uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências”¹⁹ dos formuladores de políticas públicas educacionais, para responder a demanda da sociedade por estudantes leitores disponíveis para diferentes tipos de trabalhos.

Assim, o problema de pesquisa pode ser formulado da seguinte maneira: o programa tinha o objetivo de promover o acesso aos livros aos estudantes das escolas públicas e suas famílias. Diante desta constatação como o direito do educando de possuir os livros, foi vivenciado nas escolas? As decisões da gestão escolar fragilizaram ou fortaleceram o valor público de democratização de acesso ao livro, expresso na Lei do Livro, no PNBE e no PNLL?

4.Objetivos

4.1.Objetivo geral

Analisar a política de leitura desenvolvida em ambientes escolares na perspectiva da gestão da escola e do direito social do estudante.

4.2. Objetivos específicos

1.Analisar, na perspectiva histórica, as ações e as intenções sobre a política de leitura fomentadas pelo Estado brasileiro;

2.Relacionar o direito de acesso democrático ao livro, dos estudantes das escolas públicas brasileiras com o direito à cultura e ao saber assegurados no artigo XXVII na

¹⁹ RUA, Maria das Graças.Análise de Políticas públicas: conceitos básicos. Washington, Indes/BID, 1997, mimeo, p.2.

Declaração dos Direitos Humanos e no artigo 215, § 3º e 4º, da Constituição Federal de 1988.

3. Analisar a fase de implementação do programa *Literatura em minha casa*, sob a perspectiva da gestão das escolas.

4. Identificar e mapear, a concepção do gestor escolar sobre a democratização e acessibilidade ao livro.

5. Desvelar, sob o ponto de vista do gestor escolar, os elementos limitadores e facilitadores, que podem atuar no âmbito da biblioteca escolar, no aspecto da gestão.

5. Questões da pesquisa

O estudo busca compreender se a gestão da política de leitura no âmbito escolar materializada no programa *Literatura em minha casa* conseguiu, de fato, democratizar o acesso ao livro, e se, o beneficiário desta política, o aluno do quinto ano das escolas públicas, vivenciou esse direito. Algumas questões foram elaboradas, a fim de, tornar possível a aproximação com o objeto.

1. Como as políticas de leitura foram formuladas e vivenciadas e têm sido tratadas historicamente pelo Estado brasileiro?

2. O direito à cultura e ao saber assegurados no artigo XXVII na Declaração dos Direitos Humanos e no artigo 215, § 3º e 4º, da Constituição Federal de 1988 coadunaram para assegurar o direito democrático ao livro aos alunos das escolas públicas?

3. Como a gestão escolar relaciona-se com os espaços escolares de leitura, na escola;

4. A acessibilidade aos livros consubstanciou um direito social e garantiu o acesso democrático ao livro para os alunos da escola pública?

5. Que ações a gestão das escolas estudadas formularam para oferecer as condições materiais de acessibilidade aos livros de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental?

6. Pressupostos metodológicos e procedimentos

6.1 Reflexões sobre conceitos e métodos da pesquisa em educação

O governo federal, por meio da escola pública, da biblioteca escolar e do programa *Literatura em minha casa*, anunciou o valor público de democratização do acesso ao livro, porém as primeiras aproximações com a realidade indicam que a democratização do saber não se instituiu de forma linear, e sim de forma complexa, descontínua e contraditória.

Para compreender a gestão do Programa *Literatura em Minha Casa*, buscam-se as contradições que perpassaram as fases de implementação em duas escolas públicas do Distrito Federal, pois a dialética “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2007:8). Desta forma, o estudo pretende, por meio de aproximações metodológicas com a realidade da gestão das duas escolas, almeja perceber como a instituição escolar atuou durante a implementação do programa *Literatura em minha casa*.

A compreensão sobre as políticas de leitura constitui-se em um desafio, pois tais ações inserem-se em contextos maiores como as políticas educacionais e o movimento de democratização nas escolas públicas, após a promulgação da Constituição de 1988. Desta forma, estudar as políticas de leitura exige esforço para compreender as lutas históricas para acesso a educação escolar, bem como a trajetória de democratização da escola e dos espaços nela existentes. Tais ações serão compreendidas como, “um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo [...] da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade”(KOSIK, 2002: 43).

Desta forma, o arcabouço teórico prioriza a análise das políticas de leitura em ambiente escolar e a democratização do acesso ao livro por meio da gestão do Programa *Literatura em Minha Casa*, nas escolas públicas do Distrito Federal.

Segundo Konder (2007:37), “a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa as nossas sínteses”, por isso, a pesquisa pode ser compreendida como uma atividade humana que se esforça em construir conhecimento sobre realidades imersas em contextos históricos e sociais.

A ciência é a investigação metódica, organizada da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar a propriedade das coisas e dos processos naturais em benefício do homem. (VIEIRA PINTO, 1979: 30)

A ciência pode ser considerada como uma atividade humana e por isso histórica, que pode contribuir para construção teórica sobre a realidade, e, a partir dessa construção teórica, parte da humanidade que detém o conhecimento “torna-se capaz de fazer o mundo ser dela. Em vez de permanecer como um ser que apenas é do mundo, transforma-se em um ser capaz de fazer o mundo ser dele.” (VIEIRA PINTO, 1979: 23)

Os estudos sobre as questões de democratização e acessibilidade à leitura em ambientes escolares movimentam um número considerável de sujeitos que se estabelecem por meio de relações de poder, seja esta, baseadas no saber ou na posição hierárquica que ocupa na escola, ou na instituição. Tais sujeitos estão inseridos em práticas cotidianas complexas e contraditórias. O arcabouço legal expressa objetivamente as finalidades da educação, porém as ações empreendidas desvelam pressupostos não explícitos das leis. A

fim de analisar a relação contraditória entre a expressão objetiva da lei e a realidade concreta, o estudo privilegia o materialismo histórico como filosofia de interpretação e aproximação com a realidade de duas escolas públicas da cidade de Brasília.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada acima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação com as partes. (KOSIK, 2002: 50)

Uma das categorias utilizadas para apreender o objeto será a contradição. Por meio de leituras, análise documental, entrevista semiestruturadas e aproximações com o objeto utilizar-se-á a compreensão da contradição como “origem do movimento e do desenvolvimento” (TRIVIÑOS, 2008:54). Nestes termos, “se a realidade do movimento é dialética e dinâmica, a representação desse movimento deve ser dinâmica, para não petrificar, no campo da representação, aquilo que é dinâmico no real”(CURY, 2000:22).

Pode-se considerar que as políticas de leitura para educação básica constituem parte do todo na compreensão do programa *Literatura em minha casa*. Desta forma, a necessidade material dos cidadãos por espaços e acesso à leitura , o direito à educação, à cultura, aos bens culturais e o entendimento do aluno como sujeito de direito podem ser considerados elementos e partes do todo. As partes do todo relacionam-se e modificam-se entre si e o todo modifica-se constantemente, agindo sobre as partes, modificando-as e reconstituindo-as. Este estudo trata da implementação do programa *Literatura em minha casa* na realidade do Distrito Federal e utiliza o conhecimento científico produzido sobre Análise de Políticas Públicas²⁰ (APP) para compreender os problemas concretos da gestão programa federal *Literatura em minha casa*, privilegiando a fase de implementação.

6.2 Sujeitos entrevistados na pesquisa

Um dos critérios de escolha das escolas públicas foi o fato de ambas terem bibliotecas escolares. Nelas realizaram-se entrevistas com os gestores e professores que à época (2001 a 2004) lecionavam na quarta série (quinto ano). As entrevistas com estes sujeitos tornam-se importante, pois desvelaram a concepção sobre democratização e acessibilidade ao livro, o conhecimento deles sobre o programa *Literatura em minha casa* e como os livros foram acondicionados na biblioteca ao invés de serem distribuídos entre os alunos do quinto ano do ensino fundamental.

²⁰ A APP pode ser considerada como um conjunto de conhecimentos proporcionados por diversas disciplinas das ciências humanas utilizados para resolver ou analisar problemas concretos em política (policy) pública. Segundo Dagnino (2002) “[...] uma definição correntemente aceita sugere que a APP tem como objeto os problemas com que se defrontam os fazedores de política (policy makers) e como objetivo auxiliar o seu equacionamento através do emprego da criatividade, imaginação e habilidade” (DAGNINO, 2002:)

O quadro III indica os sujeitos que participaram da investigação sobre a gestão do programa *Literatura em minha casa*, com o intuito de identificar a concepção de democratização escolar e democratização do saber, e o direito de acesso ao livro que os gestores vivenciaram.

Quadro III- Sujeitos entrevistados na pesquisa

Sujeitos entrevistados	Diretor 2001-2004	Gestor da biblioteca 2001-2004	Professor da 4ª série 2001-2004
Escola A	Gestor (2009)	Gestora que trabalhou entre 2001 e 2004.	Professora que trabalhou entre 2001 e 2004.
Identificação	A1	A2	A3
Escola B	Diretora que trabalhou entre 2001 e 2004	Gestora da biblioteca no período de 2001 a 2004.	Professora que trabalhou na escola entre 2001 e 2004.
Identificação	B1	B2	B3
Total	2	2	4

Fonte: Elaborado pela autora após leituras e inserções no campo empírico

6.3 Instituições, documentos e instrumentos

O trabalho sobre a gestão escolar na implementação do programa *Literatura em minha casa* compreende o percurso metodológico como uma tentativa de aproximação da realidade e o percebe como o objeto em constante movimento, portanto sujeito a modificações e adequações. As instituições e documentos escolhidos estão relacionados no quadro IV. Uma parte dessa aproximação com o objeto far-se-á por meio de análise documental. Outra parte utilizou-se de instrumentos escolhidos para auxiliar a aproximação da pesquisadora com o objeto:

1. Entrevistas semi-estruturadas com os gestores e professores que tiveram participação no programa;
2. Roteiro de entrevistas direcionados aos gestores e professores.

Quadro IV: Instituições e documentos

Local	Documentos
Secretaria do Ensino Fundamental/SEB – MEC	1. Programa <i>Literatura em minha casa</i> 2. Avaliações do programa- MEC 2005 3. Estudos e avaliações do TCU
Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação- FNDE	1. Relatórios de atividades anuais do FNDE – período de 2001 a 2004
Escolas públicas da Asa Norte-Distrito Federal	1. Projeto Político Pedagógico 2. Regulamento da Biblioteca 3. Livro de registro da biblioteca da integração de acervo (2001-2004) 4. Protocolo de recebimentos de materiais

Fonte: Elaborado pela autora após leituras e inserções no campo empírico

Quadro V: Roteiro de Entrevista elaborado para os gestores e professores

PARA OS GESTORES	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS
Analisar a fase de implementação do programa <i>Literatura em minha casa</i> , sob a perspectiva da gestão das escolas públicas.	1) Comente como a escola procedeu à entrega dos livros do programa <i>Literatura em minha casa</i> aos estudantes. Que atividades foram desenvolvidas com os livros na escola? 2) Como a escola assegurou a acessibilidade dos alunos aos livros? 3) Como o Programa <i>Literatura em minha casa</i> propiciou a democratização dos livros na realidade da escola?
Captar a concepção do gestor sobre o direito aos livros durante a formação dos estudantes.	4) Como, na sua percepção, o acesso ao livro contribui na formação dos estudantes?
-Identificar, a concepção do gestor escolar sobre a democratização do acesso ao livro, realizado por meio do programa <i>Literatura em minha casa</i> . -Desvelar, sob o ponto de vista do gestor escolar, os elementos limitadores e facilitadores que podem atuar no âmbito da gestão escolar.	5) Com base na experiência da escola, como a biblioteca escola funciona e democratiza o livro? 6) Como o regulamento da Biblioteca escolar articula-se com o Projeto Político Pedagógico? 7) De que forma a comunidade escolar contribui para as ações da biblioteca escolar? 8) Na condição de gestor, como compreende a formação de hábitos de leitura na escola?
PARA OS PROFESSORES	
Perceber o conhecimento do professor sobre o programa de leitura.	1) Qual sua opinião sobre um programa que entrega livros aos alunos? 2) Os alunos da escola foram atendidos pelo programa <i>Literatura em minha casa</i> , entre os anos de 2001-2004? Como foi o trabalho? Que atividades foram desenvolvidas?
Captar a concepção do professor sobre a participação da comunidade escolar- gestão escolar democrática.	3) Como a escola atua na formação do hábito da leitura? 4) Como o acesso material ao livro auxilia o aluno na construção da leitura?
Analisar a concepção do professor sobre a democratização do saber.	5) Na sua opinião, como a comunidade participa do espaço da biblioteca escolar? 6) Que condições a escola oferece ao aluno para construir hábitos de leitura?

Fonte: Elaborado pela autora após leituras e inserções no campo empírico

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), “na pesquisa qualitativa, não se levantam hipóteses como na pesquisa quantitativa, mas é aconselhável elaborar asserções que correspondam aos objetivos” (BORTONI-RICARDO, 2008: p. 53). Assim, após levantamento bibliográfico, estudos de obras acadêmicas sobre políticas de leitura e reflexões sobre a experiência como coordenadora pedagógica na fase de implantação do programa *Literatura em minha casa* em uma escola pública em Fernando de Noronha, elegi as seguintes asserções para cada objetivo da pesquisa.

Quadro VI: Quadro de objetivos específicos e asserções

Objetivos	Asserções
1. Analisar, na perspectiva histórica as ações e intenções sobre a leitura fomentadas pelo Estado brasileiro;	O movimento de ações e intenções promovidas pelo Estado brasileiro dificultaram a acessibilidade aos livros para os filhos dos trabalhadores.
2. Relacionar o direito de acesso democrático ao livro, dos estudantes das escolas públicas brasileiras com o direito à cultura e ao saber assegurados no artigo XXVII da Declaração dos Direitos Humanos e no artigo 215, § 3 e 4, da Constituição Federal de 1988.	Após a Declaração dos Direitos Humanos e a promulgação da Constituição Federal as discussões sobre direito à cultura foram fortalecidas, porém a realidade das escolas públicas apresenta estrutura física deficiente de espaços de leitura e pouca mobilização da comunidade escolar para o fortalecimento desse espaço.
3. Analisar a fase de implementação do programa <i>Literatura em minha casa</i> , sob a perspectiva da gestão das escolas públicas.	Em algumas escolas a gestão do programa encontrou barreiras, pois ainda existe uma cultura de sacralização do objeto livro em detrimento do direito ao acesso.
4. Identificar, a concepção do gestor escolar sobre a democratização e acessibilidade ao livro.	Teoricamente, os gestores consideram que a escola deve promover a acessibilidade ao livro, porém as decisões na gestão escolar nem sempre fortalecem o direito ao livro.
5. Desvelar, sob o ponto de vista do gestor escolar, os elementos limitadores e facilitadores, que podem atuar no âmbito da gestão da biblioteca escolar.	Os elementos limitadores relacionam-se com a ideia de que os estudantes não valorizam e conservam os livros e a estrutura precária da biblioteca. A oferta de livros de literatura infanto-juvenil pelo mercado editorial e a entrega dos livros feita pelo PNBE tornam-se elementos facilitadores. Os óbices estão na gestão escolar e visão dos gestores e professores.

Fonte: Elaborado pela autora após leituras e inserções no campo empírico

Os procedimentos metodológicos têm como objetivo desvelar parte da gestão do programa *Literatura em minha casa* vivenciada nas escolas públicas estudadas. O estudo compreende a acessibilidade ao livro como um direito social garantido na Constituição Federal de 1988, na LDBEN 9394/96 e na Lei do Livro. Este direito concretiza-se na escola pública, pois “ a escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna” (SAVIANI, 2006: p.3). Quando o direito de ler é cerceado por decisões da gestão escolar, estudantes passam a ter

fragilidades na trajetória escolar e o papel da escola de favorecer a atualização histórica do sujeito não pode ser desempenhado. O arcabouço legal instituído elege a acessibilidade aos livros como um valor público, e este estudo propõe desvelar as condições de implementação e as condições políticas do programa *Literatura em minha casa* nas decisões da gestão escolar em Brasília.

Assim, o capítulo I deste estudo analisa historicamente as relações e as ações do Estado brasileiro com a leitura, a fim de captar as marcas e medidas sobre a leitura e as políticas advindas dos direitos sociais. No capítulo II, este estudo trata a gestão dos espaços de leitura nas instituições escolares, por meio de estudos acadêmicos, pesquisa documental e bibliográfica, a fim de compreender a relação da gestão com os espaços escolares de leitura. E por fim, o terceiro capítulo analisa a gestão do programa *Literatura em minha casa*, por meio das entrevistas, a fim de perceber como foi consubstanciado o direito ao livro e aos bens culturais na implementação do programa nas escolas públicas da cidade de Brasília.

CAPÍTULO 1

DA LEITURA CONTROLADA ÀS POLÍTICAS DE ACESSO AOS LIVROS DE LEITURA

O processo de ocupação das terras brasileiras e os mecanismos de inculcação cultural disseminados pelos colonizadores portugueses e missionários religiosos evidenciam dois elementos distintos, mas complementares do plano da colonização: um a restrição ao acesso à leitura, reservada aos espaços dos colégios e seminários; outro a disposição dos missionários em captar os códigos de linguagens dos nativos e disseminar a comunicação falada e escrita da língua portuguesa.

Em um desses estudos, Paiva (2007) indaga sobre as formas de controle, as regras de conduta e os valores morais e religiosos que os colonizadores introduziram, por meio da comunicação oral e escrita. A partir dessas contradições e dos distintos interesses descortinaram no horizonte político e econômico revelando-se nas práticas sociais de interdição e de controle sobre a circulação de ideias. Desse modo, este capítulo tem como objetivo específico compreender, na perspectiva histórica as ações do Estado brasileiro para promover e estruturar os hábitos de leitura nos ambientes escolares.

A primeira seção deste capítulo busca compreender parte dos caminhos das políticas de leitura no Brasil durante o governo do primeiro ministro de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, em segundo lugar, as ações oitocentistas sobre a leitura serão tratadas, com foco nas transformações que ocorreram com a chegada da família real em 1808. As ações para promover a leitura no período republicano seguida das trajetórias políticas ora de interdição e ora de viabilização do direito de acesso democrático ao livro. Por fim, relaciona o direito de acesso democrático ao livro com os direitos assegurados no art. XXVII da Declaração dos Direitos Humanos (1948) e no art. 215, § 3 e 4 da Constituição Federal (1988), no que diz respeito ao acesso à cultura e ao saber.

A elaboração destes marcos desvela que a relação do Estado brasileiro com a leitura constituiu-se em três tendências: a primeira pautou-se pelo controle e proibição sobre a leitura a toda população; a segunda marcou a liberalização da leitura, porém o acesso aos materiais escritos e impressos destinava-se a quem podia pagar por eles; a terceira tendência pode ser percebida após a Constituição Federal de 1988, caracterizou-se por defender, por meio das políticas públicas de leitura, a democratização do acesso aos livros aos alunos das escolas públicas.

Desta forma, buscou-se neste capítulo problematizar as seguintes questões: como as ações para a leitura foram formuladas, vivenciadas e têm sido tratadas historicamente pelo Estado brasileiro? O direito à cultura e ao saber assegurados no art. XXVII da Declaração dos Direitos Humanos (1948) e no art. 215, § 3 e 4 da Constituição Federal

(1988) coadunaram para assegurar o direito democrático ao livro aos alunos das escolas públicas? Por isso optou-se, pela trajetória histórica das ações para a leitura que aconteceram no Brasil, pois, segundo Prado Junior,

[...] o processo histórico se dilata, se arrasta até hoje. E ainda não chegou a seu termo. É por isso que para compreender o Brasil contemporâneo precisamos ir tão longe; e subindo até lá, o leitor não estará se ocupando apenas com devaneios históricos, mas colhendo dados, e dados indispensáveis para interpretar e compreender o meio que o cerca na atualidade. (PRADO JÚNIOR, 2000:3)

Neste sentido, o desvelamento da história das políticas de leitura exige uma reflexão sobre as primeiras ações estatais de controle da leitura. Após a introdução dos prelos em Portugal, as autoridades religiosas temiam o uso da imprensa como forma de propagação de heresias, e desse modo, no Concílio de Latrão, em 1512 os príncipes cristãos foram orientados a instaurarem os organismos de censura. (HALLEWELL, 2005, P. 77). Os organismos instalados foram: Santo Ofício da Inquisição (1536), Real Mesa Censória (1768), Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros (1787) e por fim a Censura Tríplice (1794) (ABREU, 2005, p.185). Assim, a criação da Real Mesa Censória²¹ em 1767 como um dos organismos de censura à época do período denominado pombalino (1759 a 1777). Tornou-se um ato de Marques de Pombal para coibir, interditar e controlar a circulação de ideias e condutas no Reino e na colônia.

Neste período, o pensamento iluminista, racional preconizou a separação entre a Igreja Católica e o Estado português com a intenção de afirmar os valores da laicidade na educação. Desta forma, compreender a ação estatal por meio da Real Mesa Censória significou mergulhar nas premissas do Estado Português na colônia e nas interfaces com as políticas de leitura no país.

1.1 Marcas e medidas administrativas para a leitura – a Real Mesa Censória

Em 1536, em Portugal, foi criado o tribunal do Santo Ofício da Inquisição, que tratava da apreciação, aprovação ou reprovação das obras impressas nas terras lusas²². No Brasil,

²¹ A Real Mesa Censória foi instalada no período pombalino, no ano de 1768, com a missão de examinar, aprovar ou reprovar a circulação de livros ou qualquer material impresso sem a ausência dos censores. (ABREU, 2005)

²² Para Hallewell, a imprensa portuguesa iniciou-se quando a rainha Leonor convidou dois impressores para reproduzirem uma obra. “A impressão em português, feita em Lisboa, começou quando a rainha Leonor pediu a seu primo, o sacro imperador Maximiliano, que lhe mandasse seus dois impressores (Valentim da Moravia e Nicolau da Saxônia) para produzir a tradução de Bernardo de Alcobaca da *Vita Christi*, de Ludolfo (...) Ela queria um exemplar para presentear o marido, D. João II, em seu leito de morte.” (HALLEWELL, 2005: 53). O crescimento da imprensa na Europa estava relacionado ao desenvolvimento do comércio e a necessidade de distribuição de textos de cunho religioso, escritos com letras góticas. “A rapidez da disseminação da impressão em todo canto da Europa Ocidental, antes do final do século XV, é indicativa também do entusiasmo inicial com que as

em 1720, as manufaturas e por conseqüência, os prelos não foram, aos olhos da Coroa portuguesa, uma prioridade.

Nesse primeiro século e meio de Colônia a administração do Brasil era tão rudimentar e a população tão pequena e espalhada por uma área tão vasta que a indústria da impressão não era administrativamente necessária nem economicamente possível (HALLEWELL, 2005, p.80)

Segundo Hallewell (2005) e Lajolo & Zilberman (1996) não havia prelos no Brasil, antes de 1808, ano da chegada do rei D. João VI. Os livros eram raridades trazidas da Europa em navios. “Em 1754, Pombal banuiu toda impressão colonial, mas como no Brasil ainda não tinha prelo, essa proibição afetava diretamente apenas possessões orientais de Portugal.” (HALLEWELL, 2005, p. 65).

A imprensa, desenvolvida por Gutenberg, trouxe um período de euforia por parte das autoridades, porém pouco a pouco o entusiasmo foi sendo substituído por cautela, principalmente por parte das autoridades religiosas católica, pois perceberam que com o advento da imprensa , as idéias hereges poderiam ser veiculadas com maior facilidade.

Foi a Igreja a primeira a dar o alarme: a heresia constituía um perigo muito mais evidente do que a sedição, ainda mais se levar em conta que a principal tarefa da tipografia era produzir livros sobre tópicos religiosos para leitores, em sua maioria, clérigos. Já em 1501, o papa Alexandre VI recomendava que os príncipes cristãos instituíssem um sistema de autorização para as obras tipográficas, e Castela, vizinha de Portugal, em obediência à exigência papal, baixou prontamente (em julho de 1502) uma Real Pragmática(...) Em 1508, os impressores foram solicitados a submeter a aprovação real os manuscritos de todas as obras que “ tratassem de matéria relativa à nossa Santa Sé” HALLEWELL, 2005: 78).

Em 1767 com a criação da Real Mesa Censória, braço de poder político e religioso para interditar a leitura e as ideias indesejáveis, concretizou uma ação do período pombalino voltada para a interferência no processo de controle e acesso à leitura. Um dos objetivos dessa instância era o controle rígido sobre as leituras e a circulação de ideias, constituindo-se em uma das primeiras ações estatais sobre a leitura em Portugal e no Brasil.

O Marquês de Pombal almejava fortalecer os poderes da Coroa portuguesa e, para isso tomou decisões baseadas nos pensamentos iluministas, mas adequando-as a realidade de Portugal. O período pombalino foi marcado por um conjunto de estratégias políticas, econômicas e educacionais que tiveram a finalidade de modernizar o Estado português. Para Pombal as reformas educacionais foram ações para o fortalecimento e a centralização dos poderes do Estado português, além de desencadear o processo de laicização.

autoridades, espirituais e temporais receberam a nova invenção.” (HALLEWELL, 2005, p. 53).A imprensa foi introduzida no continente americano por religiosos “onde havia uma cultura nativa desenvolvida que o poder colonial quisesse aculturar e suplantar.” (SODRÉ, in HALLEWELL, 2005 : 61).

Um dos maiores desafios para alcançar a centralização do poder nas instâncias do Estado português era retirar a educação dos domínios da Igreja Católica. Dentre as ações, de relevância educacional, deste período destacam-se a expulsão dos jesuítas em 1759 das colônias lusitanas, a criação da Real Mesa Censória, em 1767, e o decreto da reforma dos estudos menores em 1759 e por fim dos estudos maiores em 1772 (SAVIANI, 2007: 82). Assim, a análise que se segue, prioriza a Real Mesa Censória, por tratar diretamente de uma política de interdição da leitura, com desdobramentos nas terras brasileiras.

No Brasil-colônia, durante a ocupação dos portugueses, as diferentes culturas que existiam foram sendo dizimadas e modificadas por meio de um imenso processo de aculturação. Os jesuítas vieram para a Colônia com a intenção de impor seus saberes, sua concepção do mundo e, para isso, estavam decididos a alfabetizar os índios, a fim de estender o braço cultural português por meio da palavra e da religião católica.

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Mais do que o resultado dessa intenção, interessante é observar a mentalidade. As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa. Quem fez as letras nessa sociedade? [...] Não se trata, a meu ver, de possibilitar o acesso ao livro, ao livro sagrado: nem estamos na Alemanha, nem a leitura da Bíblia estava na linha do devocionismo então vigente. Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. (PAIVA, 2007: 43)

É importante assinalar que os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. O único comportamento no caso era a imposição. (PAIVA, 2007: 44)

A presença da cultura portuguesa mudou a vida colonial, pois Portugal tinha um plano educacional para alavancar as transformações necessárias na vida dos habitantes autóctones. Os jesuítas foram “apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da Colônia” para realizarem a educação dos índios e dos portugueses que viveriam no país. (SAVIANI, 2007 : 41).

O conhecimento que os religiosos tiveram sobre as línguas indígenas serviu como fonte de poder de negociação com a Coroa portuguesa, visto que eles tornaram-se os intermediários entre os índios e o governo português. Os jesuítas dominavam a comunicação tanto em língua portuguesa quanto em algumas línguas indígenas.

Após a expulsão dos jesuítas pode-se perceber as limitações sentidas pelos leitores que residiam no Brasil colônia, pois os seus colégios tinham bibliotecas com grandes acervos, ainda que frequentada por poucos. Se considerarmos que as bibliotecas são instituições que historicamente fomentam a cultura letrada de um povo e que sua presença ou ausência desvela o quanto as práticas sociais estão imersas no letramento, o desmonte

destas instituições representou restrições de acesso ao livro que eram raras e tornaram-se mais escassas com o fechamento dos colégios dos jesuítas.

A grande perda que o Brasil sofreu com a dissolução da Companhia pode ser sentida na destruição das suas bibliotecas: quinze mil volumes se perderam no Colégio em Salvador, outros cinco mil no do Rio de Janeiro, além de mais doze mil apenas nos Colégios do Maranhão e do Pará. (HALLEWELL, 2005: 85)

O desmonte desse acervo, certamente, foi mais um obstáculo à formação dos poucos leitores no país, pois os livros que chegavam eram trazidos da Europa por navios, visto que não havia uma imprensa brasileira para a produção de livros, e nem havia mercado consumidor para fomentar a produção de livros.

Até 1808 praticamente inexistia a história da imprensa no Brasil (...) O alvará de 20 de março de 1720, impedindo a instalação, na colônia, de manufaturas, inclusive as dedicadas às letras impressas, retardando o desenvolvimento da imprensa por aqui. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1996)

A criação da Real Mesa Censória em 1767, um ato de Marquês de Pombal, expressou uma política de leitura viabilizada por meio de uma ação de controle ideológico e material sobre o pensamento do povo no Reino português e demais colônias, para assegurar os valores religiosos e os interesses da coroa, de modo a viabilizar o plano de ocupação das terras.

Os interesses políticos o levaram a instalar e a dirigir a Real Mesa Censória para defender os ideais da religião católica. Um desses atos foi registrado em um parecer dos censores ao examinar a obra de Voltarie:

Todos sabem que Mr. Voltarie é um daqueles espíritos livres, que umas vezes se mostra Católico Romano, e outras inteiramente libertino, impugnando toda religião revelada, e procurando estabelecer as maiores impiedades; ele com a mesma facilidade com que mostra um Tratado à liberdade do homem, em outro pretende persuadir o contrário : a eloquência e graça que lhe são naturais, e o magistério decisivo, com que escreve fazem a sua leitura sumamente perigoso; e não se achará facilmente leitura mais prejudicial para todos os que não estiverem bem instruídos nas matérias, que ele trata contra a religião. (in ABREU, 2005, p.197)

A Real Mesa Censória, sob a égide de Pombal, continuou defendendo os valores e preceitos da Igreja Católica ainda tidos como indispensáveis para legitimar atos econômicos. Os processos de apreciações sobre as obras eram demorados, e em alguns casos, a obra era examinada por três censores, durante um período médio de dois meses, para então, ser liberada ou proibida. “Nessas condições, esses homens produziam milhares de textos escritos por meio dos quais interferiam fortemente na cultura de seu tempo, permitiam e interditavam leituras, decidiram o destino de livros e de seus autores.” (ABREU, 2005: 183)

O controle sobre a leitura tinha o objetivo de manter os letrados sobre o domínio ideológico da Coroa portuguesa. As leituras permitidas eram as que defendiam os ideais

morais da Igreja e beneficiavam a monarquia e desta forma, a administração do Brasil colônia pretendia manter a população longe das ideias iluministas difundidas na Europa. As autoridades políticas e religiosas representadas nos demais organismos de censura conheciam o poder transformador que a leitura podia oferecer.

A ordem real de 6 de julho de 1747 tinha razão ao reconhecer que não tinha sentido, do ponto de vista econômico, tentar produzir artigos manufaturados, como livros, por exemplo, nas condições de alto custo vigentes nas colônias. Era compreensível, portanto, que, por conveniência da administração para fins de censura, toda a produção de livros ficasse restrita a Portugal. Mas não se faz menção alguma da verdadeira razão : a suposição mercantilística básica que a única função das colônias era fornecer matérias-primas (e consumir, em troca, uma quantidade mínima de manufaturas européias) (HALLEWELL, 2005, p.95)

Percebe-se que uma das primeiras ações governamentais sobre a leitura no Brasil restringiu o acesso ao livro e pode ser considerada uma ação de não-leitura. Essa concepção de restrição ao acesso executada pelos censores, “homens que acreditavam plenamente no poder da leitura, não tendo dúvidas sobre a capacidade dos textos de modificar o comportamento, as ideias e a moral daqueles que os leem”. (ABREU, 2005: 194). Por compreender a dimensão de transformação da leitura, o Estado, por meio dos executores, atuou para interditar a entrada e circulação de obras literárias no Brasil, a fim de governar as pessoas com a moral moldada pelos valores do Reino português e da Igreja Católica.

A colônia não precisou da imprensa para ser explorada durante os primeiros três séculos da ocupação dos portugueses. A administração portuguesa pautada na centralização do poder, materializada nos organismos de censura somada à vida rudimentar, ao grande território, a pequena população e ao ínfimo número de alfabetizados foram condições favoráveis a instalação tardia da imprensa no Brasil.

Desta forma, Sebastião José de Carvalho Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782), desenvolveu a primeira ação estatal sobre a leitura e suas decisões contribuíram para uma política de não-leitura no Brasil, de interdição do acesso e controle sobre a circulação de ideias consideradas inadequadas. A Real Mesa Censória existia para censurar, proibir de maneira coercitiva as questões de leitura, a fim de proteger os interesses da Coroa portuguesa.

Assim, a leitura teve o acesso controlado durante o governo do Marquês de Pombal. A instalação tardia da imprensa no país, a destruição das bibliotecas com a expulsão dos jesuítas e o controle dos materiais impressos vindos para o país foram as principais ações sobre a leitura do governo de Marquês de Pombal. O país só iniciou na arte da imprensa e na organização pública de bibliotecas a partir do ano de 1808, num outro contexto político. Portanto, durante três séculos, as ações do Estado português na colônia podem ser consideradas como de não-leitura e de interdição, pois para a Coroa tratava-se de uma colônia de exploração.

1.2 As ações para a leitura após 1808 : prelos e bibliotecas públicas

A chegada da família real ao Brasil, em 1808, trouxe mudanças significativas para o contexto cultural da cidade do Rio de Janeiro e, posteriormente, para o restante do país. Dentre as mudanças destacam-se, neste trabalho, aquelas relacionadas com a leitura. “Com a relativa modernização resultante da vinda de D. João VI em 1808 [...] estabeleceram-se condições objetivas para favorecer um novo modo de produção cultural.”(LAJOLO & ZILBERMAN, 2002: 77)

Dentre as condições objetivas formuladas com a vinda da família real destacam-se: a permissão dos prelos em treze de maio de 1808, instituições de bibliotecas públicas a partir do ano de 1810, a abolição da censura prévia desde 1820, o fim do monopólio estatal da imprensa em 1821. As mudanças advindas do novo cenário podem ser confirmadas nos registros históricos sobre as livrarias da Rua do Ouvidor na cidade do Rio de Janeiro e suas imediações e os diversos jornais²³ e revistas²⁴ que passaram a circular na cidade. As ações estatais de promoção e permissão das práticas letradas trouxeram um diferencial para o Rio de Janeiro em relação ao restante do país, principalmente no que se refere ao número de alfabetizados.

Enquanto o país tinha, em 1890, uma população de aproximadamente 80% constituída de pessoas analfabetas²⁵ no Rio de Janeiro a questão da alfabetização era diferente,

Segundo o Censo de 1890, a população da capital federal era de 522 mil habitantes, um número que praticamente havia dobrado em relação ao recenseamento de 1872. Deste meio milhão de moradores, 57,9% dos homens e 43,8% das mulheres foram registradas como alfabetizadas, o que representava cerca de 270 mil pessoas capazes de ler e escrever. (EI FAR, 2005 : 332).

O novo cenário, repleto de movimentos culturais letrados, na cidade do Rio de Janeiro oitocentista constituiu-se como um desafio para população não-alfabetizada, pois para ler as notícias dos jornais ou frequentar as bibliotecas recém inauguradas tornava-se necessário o domínio da leitura. O universo letrado era destinado “a uma camada urbana,

²³ Dentre os jornais oitocentistas destacam-se : “O Macaco Brasileiro” (junho- agosto de 1822), “Correio Brasiliense”(junho de 1808- dezembro de 1822), “Revérbero Constitucional Fluminense”(setembro de 1821- outubro de 1822), “Malagueta”(dezembro de 1821) e o “Tamoio” (agosto a novembro de 1823). (LUSTOSA, 2005: 258)

²⁴As primeiras revistas que circularam foram: “Lanterna Mágica” (1834), “Semana Ilustrada” (1860-1876) e “Revista Ilustrada”(1876-1898). (MARTINS, 2005 :249)

²⁵ FERRARO, Alceu Ravanello. *Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil* : o que dizem os censos? Campinas, Educação e Sociedade. Vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez., 2002.

assalariada e alfabetizada, que crescia diariamente” (El FAR, 2005: 332), porém excluíam-se muitas pessoas oriundas do meio rural, negros e não alfabetizadas.

O segmento da sociedade que detinha a escrita e leitura, puderam manifestar suas ideias por meio de jornais produzidos logo após o fim do monopólio estatal sobre a imprensa. Criaram um espaço de reflexão política e fomentaram as discussões sobre a compreensão da história da Colônia e sobre a formação do Estado Nacional. Eram veículos de ideias políticas, como registrou Junior (1977) em seu livro “O Tamoio e a política dos Andradas na Independência do Brasil”. Segundo o autor, o jornal “O Tamoio” (1823) era porta voz das ideias que defendiam o movimento constitucionalista (RIBEIRO, 2008: 39).

Assim, ações estatais sobre a leitura foram modificadas gradativamente, com a vinda de D. João VI para o Rio de Janeiro, entre elas, a permissão dos prelos, a instalações de bibliotecas, o fim da censura e o término do monopólio estatal sobre a imprensa. Foram ações públicas que contribuíram para a inserção de parte da sociedade em práticas letradas e impulsionaram a demanda por educação escolar, pois a escola constituía-se como lugar privilegiado de aprendizagem da leitura e da escrita para poucos. A fim de compreender o movimento da sociedade com os textos escritos, refletiremos sobre as principais mudanças ocorridas no que refere-se à leitura: os processos relacionados aos prelos, as bibliotecas públicas e os livros escolares.

Os prelos

No Brasil, o primeiro prelo chegou com a esquadra de D. João VI em 1808. De acordo com Lajolo e Zilberman o prelo veio para o Brasil por acaso, pois no porto de Portugal, no dia da partida de D. João VI, havia “uma tipografia completa encomendada na Inglaterra por D. Rodrigo de Souza Coutinho, futuro conde de Linhares [...] não tendo sido usada, encontrava-se ainda encaixotada na ocasião do embarque para o Rio de Janeiro”.(LAJOLO & ZILBERMAN, 1996: 123).

O Brasil recebeu a autorização real para utilizar as prensas no dia treze de maio de 1808, mesmo assim, a Coroa portuguesa detinha o monopólio da imprensa. Durante os três primeiros séculos da ocupação portuguesa todo material impresso era trazido da Europa em embarcações que demoravam meses em rota até atracar em algum porto brasileiro. As dificuldades materiais de acesso aos escritos aliadas às práticas pouco letradas do Brasil colônia contribuíram para o distanciamento da população com a leitura.

Além de tardia, a implantação da imprensa na então colônia lusitana constituiu uma medida isolada, não tendo sido secundada pela criação e consolidação de instituições e instrumentos necessários à difusão dos produtos impressos. Continuavam faltando escolas, bibliotecas, gabinetes de leitura, livrarias, jornais, editoras. LAJOLO & ZILBERMAN, 1996: 108).

A instalação da imprensa não modificou significativamente a relação dos moradores do Brasil com a leitura, pois o domínio da leitura à época não trazia mudanças substanciais na vida de quem a possuía. Aliado a essa característica soma-se o fato de que a carta régia assinada na ocasião da implantação da imprensa determinava que os tipos de documentos impressos deveriam estar de acordo com os interesses da Coroa. Após a implantação da imprensa, outro movimento relevante foi para por fim ao monopólio do rei sobre a imprensa, que deu-se treze anos depois,

[...] em 1821, com o fim do monopólio estatal da imprensa, sopram ventos favoráveis para os negócios da cultura escrita. Por essa época, multiplicam-se as tipografias e os livreiros, muito embora nos pontos de venda os livros continuem disputando espaço com outras mercadorias. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2002: 117)

Com a liberalização da imprensa surgiu a possibilidade de inserção de uma parcela maior da população nas práticas letradas, pouco a pouco a leitura de jornais e revistas foi sendo incorporada no dia a dia de uma pequena parte da população leitora. Os jornais oitocentistas tiveram uma circulação curta, intermitente e foram veículos de diferentes ideias.

A liberação da imprensa, em 1821, possibilitou a escritores e leitores brasileiros a abertura para uma multiplicidade de idéias e atitudes. No lugar da univocidade da linguagem do único jornal permitido até então, a *Gazeta do Rio de Janeiro*, via-se a polifonia proporcionada pelos diversos jornais que se propuseram a entrar no debate e conquistar o público para suas idéias. (LUSTOSA, 2005: 260)

Lustosa (2005), considera que a possibilidade de haver mais de um veículo de informações, no caso os jornais, contribuiu para a formação de diferentes pensamentos sobre aspectos da vida social no Brasil após 1821. A esse respeito Silva (2008) registrou,

A imprensa periódica artesanal ocupou lugar de destaque na criação e conformação das variadas vertentes liberais presentes nos debates da Independência. Os anos de 1820 e 1822 foram importantes para o florescimento da chamada imprensa de opinião, em decorrência não somente das medidas que estabeleceram sua liberdade de circulação no Brasil, mas também por conta do largo uso dos jornais, como instrumento “político-doutrinário” (SILVA, 2008: 365).

Os jornais do período oitocentista estabeleceram um espaço de discussão sobre questões políticas do país. Ribeiro (2008) trouxe um exemplo dessas reflexões produzidas no jornal “O Tamoio”, que a despeito de ter sido veiculado por curto espaço de tempo trouxe ideias relevantes aos leitores da época. Uma das discussões fomentada dizia respeito à compreensão da história do Brasil.

Em seu primeiro número *O Tamoio* nos dá um panorama da história brasileira, desde antes da chegada de Pedro Álvares Cabral até a propagação das ideias da Revolução Constitucionalista no país. Este passeio pela nossa história tem o intuito de esboçar os males que acometeram o Brasil desde quando se tornou colônia portuguesa. Ao falar da terra brasílica, os redatores foram mostrando como desde o início de sua submissão ao jugo português ela se viu sobre forte

opressão e exploração. *O Tamoio* afirmava que tal situação não poderia perdurar por muito tempo mais (RIBEIRO, 2008: 55).

Além de estabelecer um espaço de contestação sobre a ocupação e exploração do Reino Português, o jornal possivelmente contribuiu para a criação de uma identidade nacional. Segundo Neves (2008),

O jornal era um documento, capaz de fornecer pistas de um passado ao presente, demonstrando o papel que a imprensa poderia alcançar como memória de um tempo e como fundamento da história. Mais ainda, seus redatores vislumbravam esses escritos como a principal forma de imprensa através da qual a luta pela legitimidade das novas ideias liberais e constitucionais se articulou (NEVES, 2008:83).

As transformações ocorridas após a chegada da família real ao Brasil favoreceram a disseminação de material impresso, como a circulação de jornais. As ideias que defendiam a independência do Brasil passaram a ser debatidas pelos leitores que tinham acesso a esse veículo de comunicação, o que pode ter contribuído para o enfraquecimento do poder de Portugal sobre os habitantes das terras brasileiras. Além do fim do monopólio estatal sobre a imprensa a criação de bibliotecas públicas também contribuiu para o aumento do acesso aos materiais escritos após a chegada da família real.

As bibliotecas públicas

As bibliotecas são instituições que, em sua concepção, asseguram a preservação e a comunicação do conhecimento que a humanidade acumulou ao longo de sua existência. Desta forma, elas servem como espaço de construção e re-significação do saber. Schapocnik (2005), realizou pesquisa sobre a história das bibliotecas e gabinetes de leitura no período imperial, em seus estudos ele mapeou 191 bibliotecas no período de 1810 a 1900, distribuídas por todo território do país, registra-se a distribuição destas instituições no quadro VII:

Quadro VII: Distribuição de bibliotecas por província

Província	Número de Bibliotecas
São Paulo	35
Rio de Janeiro	31
Pernambuco	26
Bahia	19

Minas Gerais	16
Rio Grande do Sul	15
Paraná	13
Pará	8
Santa Catarina	6
Alagoas	5
Ceará	4
Rio Grande do Norte	4
Maranhão	3
Amapá	2
Espírito Santo	1
Goiás	1
Sergipe	1
Mato Grosso	1

FONTE: (SCHAPOCHNIK, 2005 : 232)²⁶

Percebe-se que as províncias com maior atividade urbana, nos anos oitocentistas, como é o caso de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco instituíram mais bibliotecas públicas. Torna-se importante registrar que o autor excluiu “as bibliotecas eclesiásticas e algumas bibliotecas laicas” (SCHAPOCHNIK, 2005:231). Dentre as bibliotecas laicas que não foram consideradas na contagem estão as das escolas superiores, liceus e corporativas²⁷.

Os números de bibliotecas apresentados no quadro VII foram resultados de movimentos singulares em cada região do país e diferem-se em função das realidades socioeconômicas de cada localidade, bem como do aspecto temporal.

[...] após a instalação da Biblioteca Real na cidade do Rio de Janeiro (1810) e da Biblioteca Pública de Salvador (1811), o ritmo de implantação de instituições devotadas à leitura e ao empréstimo de livros era lento e atingiu somente 4 províncias até 1840, restringindo-se a um total de 8 bibliotecas, sediadas na

²⁶ SCHAPOCHNIK, Nelson. A leitura no espaço e o espaço na leitura. *in* ABREU, Márcia e SCHAPOCHNIK, Nelson *Cultura Letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura no Brasil (ALB); São Paulo, SP: Fapesp; 2005.

²⁷ SCHAPOCHNIK (2005) considerou como bibliotecas corporativas as dos Institutos Históricos, Academia Imperial de Medicina, Marinha, Exército e alguns museus. (SCHAPOCHNIK, 2005: 232)

Bahia(1), no Rio Grande do Sul (1), Em Pernambuco (2) e no Rio de Janeiro (4).No intervalo de 1841 e 1860, constatou-se não apenas uma ampliação do número de bibliotecas com acréscimo de 20 instituições, mas sobretudo uma diversificação espacial [...] O período de 1861-a 1880 foi marcado por um *boom* de novos contextos de leitura, com a criação de 108 bibliotecas [...] Finalmente, o intervalo compreendido entre 1881 e – 1900, indica uma fase de consolidação da rede de instituições com a instalação de mais 55 bibliotecas. (SCHAPOCHNIK, 2005: 233)

Segundo o autor, as bibliotecas tiveram espaço crescente na vida do Brasil imperial, de modo que foram aumentando em número e ocupando todo território nacional. A partir do movimento de abertura de bibliotecas percebe-se que o ano de 1808 instituiu-se como um marco para as políticas de leitura no Brasil, pois a vinda da família Real para o país permitiu a implantação da imprensa, posteriormente o fim do monopólio da imprensa e da censura prévia inaugurou-se um período próspero para as bibliotecas públicas e para as práticas de leitura,

Associações, clubes, gabinetes de leitura e similares são iniciativas isoladas. Integram, no seu conjunto, o movimento em direção a uma cultura letrada, que precisava tanto viabilizar-se, quanto visibilizar-se. Por isso, sociedades, institutos e bibliotecas constituem uma rede; e é seu trançado, no qual repetem nomes e redundam objetivos, que fortalece a leitura e escrita enquanto práticas sociais. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2002 : 115).

As mudanças ocorridas após 1808 propiciaram as condições materiais de maior acesso a leitura. Sabe-se que no ano de 1890, o censo demográfico indicou uma população analfabeta de cerca de 80%, pessoas que estavam excluídas da prática de leitura, portanto, a ampliação do acesso à leitura ainda era para poucos privilegiados moradores das grandes cidades. De acordo com Britto (2009),

Por um largo período da história de civilização ocidental, o livro- símbolo maior da cultura escrita- foi um objeto de acesso limitado e de circulação relativamente restrita a alguns ambientes e segmentos sociais; as demais formas de escrita tinham presença nos espaços sociais organizados, mas estavam circunscritas a procedimentos institucionais e de organização do Estado. A grande massa podia permanecer analfabeta e o que deveria aprender para manter-se naquela estrutura social, resolvia-se pela convivência imediata com os modos de ser cotidianos. (BRITTO, 2009: 191)

Surge o questionamento sobre o papel da escola oitocentista como instituição com atribuições para a formação do leitor. Foi nessas entranhas que o texto escrito era disponibilizado na realidade escolar.

1.3 O acesso aos livros nos espaços escolares

Pode-se compreender o acesso ao livro como uma possibilidade de ingresso ao mundo letrado, o que à época da escola oitocentista era privilégio de poucos, “os primeiros livros escolares brasileiros foram publicados pela Imprensa Régia [...] o mercado era

pequeno demais para interessar alguma editora nacional, como também os métodos primitivos de ensino usados nas muitas escolas dispensavam o uso dos livros” (HALLEWELL, 2005: 215).

Lajolo & Zilberman (2002: 112) indicam “a falta de compêndios, e de livros apropriados para os estudos das diversas matérias” na inauguração do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro em 1823. Segundo as autoras “Januário da Cunha Barbosa, em 1826, propõe um órgão centralizador [...] para fazer a escolha e a aprovação dos livros elementares que deverão servir de textos às explicações dos professores de todas as escolas deste Império”.

As primeiras discussões sobre o livro nas escolas do Brasil Império estiveram atreladas aos aspectos do ensino de conteúdos e não ao da leitura de literatura, “a inauguração do Colégio Pedro II e a presença de algumas outras escolas dispersas pela Corte e arredores criaram as condições necessárias para que os livros didáticos fossem se tornando presença regular na vida escolar brasileira” (LAJOLO & ZILBERMAN, 2002 : 113).

O acesso ao livro no espaço escolar integra outro movimento, o de livrarias abertas nas cidades, algumas com propostas de coleções populares. Os livreiros “queriam vender ao grande público o que até então havia sido reservado a grupos específicos, a fim de trazer para si um número irrestrito de consumidores” (EL FAR, 2005:332). Para Hallewell (2005), o livreiro obtinha mais lucro com a venda de livros didáticos do que com os livros de literatura.

Para Lajolo & Zilberman (2002), o livro didático e a escola estão entrelaçados no anúncio publicado no *Jornal do Comércio*, de 21 de maio de 1840,

Na Rua Larga de São Joaquim, no. 142, uma casa vende livros didáticos para os alunos do Colégio e diretores dos estabelecimentos de Instrução (com 20% de abatimento para a compra de mais de 10 exemplares). São compêndios de história antiga e romana, que o Governo Imperial manda traduzir dos franceses Poisson e Cayx e de Du Rossoir e de Dumont para uso dos alunos (in LAJOLO & ZILBERMAN, 2002: 113).

À medida que a leitura tornava-se necessária nas práticas sociais, o número de tipografias, livrarias e bibliotecas crescia e a escola incorporou o uso do livro no seu dia a dia, porém as desigualdades sociais, geográficas e econômicas estiveram presentes nas possibilidades de se ter acesso ao livro no espaço escolar. E, “[...] no final da década de 1880, a qualidade da educação básica, pelo menos nas províncias mais ricas, tinha melhorado suficientemente para criar um mercado viável de livros em nível elementar” (HALLEWELL, 2005: 217).

Em 1894, houve o lançamento da *Bibliotheca Infantil*, coleção elaborada para o público infantil e que havia sido organizada por Pedro da Silva Quaresma, que “reuniu na *Bibliotheca Infantil* contos populares traduzidos de vários países [...] Nos catálogos da

livraria, Quaresma informava o sucesso de alguns títulos dessa coleção e a venda de até vinte mil exemplares em alguns poucos meses” (EL FAR, 2005:337).

O acesso ao livro foi vivenciado de maneira diferenciada, seguindo a divisão social de classes. Para aqueles que frequentavam boas escolas e podiam adquirir as novidades editoriais, aqueles que não possuíam recursos financeiros ficaram à margem do processo de inserção à cultura letrada. Batista (2005), afirma que “os livros escolares eram desconhecidos nas nossas primeiras escolas, até muito longe, no século XIX.” e por isso “a carência de impressos, portanto, teria impulsionado, de acordo com os historiadores, um amplo uso de manuscritos na escola brasileira”(BATISTA, 2005: 87).

O autor registra as informações do Relatório de Gonçalves Dias, de 1852, sobre o estado da instrução nas províncias do Norte e assinala as marcas das desigualdades geográfica, social e econômica no acesso ao livro no espaço escolar,

[...] não há livros, pelos quais se dê lições de leitura manuscrita, de modo que se o professor quer dar remédio a essa falta, exige que os alunos tragam cartas, e como estas não podem ser idênticas, também não pode haver o emprego do método que a lei recomenda.²⁸

Enquanto na província do Rio de Janeiro, em 1840, Lajolo & Zilberman (2002) registraram um anúncio de jornal provendo a venda de livros didáticos traduzidos sob a ordem do governo imperial, as escolas das províncias do Norte não tinham o mesmo acesso aos livros e por isso tentavam suprir a carência com outras formas de registro escrito. Porém essa tentativa de inserir novos materiais escritos contrapunha-se com o método mútuo de ensino, adotado pelos professores. Era difícil ensinar os alunos da sala com diferentes materiais escritos, a forma homogênea de ensino do método mútuo²⁹ contrapunha-se com a realidade diversa e carente de tais escolas.

A questão da escola pública ao final do Império revelou as desigualdades econômicas, sociais e geográficas, sobretudo, no que diz respeito ao acesso ao livro e à cultura letrada. Desde 1822, a questão escolar foi secundarizada nas ações estatais, o Ato Adicional de 1834 desobrigou o governo central da oferta de escolas de primeiras letras o que aprofundou as desigualdades geográficas e sociais nas escolas do país, visto que cada província deveria prover os meios e recursos para sua rede de escolas.

²⁸ Arquivo Nacional. Secção Histórica. Instrução Pública em diversas províncias do norte- De Antônio Gonçalves Dias. Vol. 12 Col. De Memórias. Fls. 336 a 375)

²⁹ Nas escolas adotou-se o ensino mútuo, também chamado de lancasteriano, como método de ensino, com o objetivo de “acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos.” (SAVIANI, 2007: 128). O método consistia basicamente em hierarquizar os estudantes, constituindo os discentes mais avançados nos estudos como monitores a fim de promover o aprendizado dos demais estudantes. As regras predeterminadas, a rigorosa disciplina e a competição eram usadas como forma de motivar o estudante.

Com a ausência de investimentos financeiros do governo central as desigualdades materiais entre as escolas de primeiras letras aumentaram. Neste contexto, o acesso ao livro ocorria nas escolas sediadas nos grandes centros, onde havia oferta em livrarias e tipografias. A principal via de acesso ao livro estava na possibilidade de adquiri-lo, o que era para poucos, mas também continuava distante do horizonte e das preocupações do poder público.

Em 1889, os ideais por uma educação laica, pública e gratuita começaram a permear os discursos e a se concretizar nas ações estatais, e assim, as políticas de acesso ao livro movimentaram-se dentro dessa nova realidade plena de conflitos entre os direitos educacionais assegurados pela legislação, a vida concreta das escolas e os métodos de ensino, o palco político dos programas de acesso ao livro, as exigências dos negócios ligados à economia, enfim as transformações políticas, culturais e sociais impulsionaram a possibilidade de maior acesso aos livros de leitura.

O lugar do livro na escola republicana

O início do regime republicano destacou-se pelos conflitos entre a centralização e a descentralização das políticas educacionais. As decisões políticas privilegiaram a continuação da descentralização dos aspectos administrativos das escolas primárias, “o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado pela primeira Constituição republicana”. Esta decisão contribuiu para o aprofundamento das desigualdades geográficas e econômicas e sociais, visto que “a Constituição, embora omissa quanto à responsabilidade sobre o ensino primário, delegava aos estados competência para legislar e prover esse nível de ensino”.(SAVIANI, 2007: 171)

A instituição dos grupos escolares, a partir da reforma paulista de 1892, constituiu-se em um marco para a educação brasileira, pois a experiência paulista difundiu-se pelo Brasil, inaugurando a educação seriada na escola pública.

Os grupos escolares constituíram-se em um marco decisivo para a escola pública brasileira e permitiram a criação de outros espaços escolares além da sala de aula, visto que a escola primária não poderia mais ser formada por apenas uma sala. A arquitetura escolar para os grupos escolares passou a contemplar outros espaços de aprendizagem como o pátio, a quadra, o parque, a diretoria e a biblioteca.

A escola pública e seus espaços foram pensados e vivenciados por diversos educadores, dentre esses se destacam aqueles vinculados ao movimento da Escola Nova. Os ideais deste grupo pautavam-se na defesa da escola pública, laica, obrigatória e gratuita.

Fundamentados no pragmatismo de John Dewey, os escolanovistas, também chamados de renovadores, concebiam a arquitetura escolar como possibilitadora de uma vivência integral. E, para a concretização da educação integral tornavam-se necessários ambientes diversificados como quadra de esportes, salas de música, salas com recursos áudio-visuais, bibliotecas, oficinas de trabalhos manuais, além de cozinhas, refeitórios e banheiros, visto que o estudante permanecia dois turnos na escola.

Desta forma, pouco a pouco, a biblioteca escolar tornava-se um ambiente para receber e guardar livros. Era um espaço nobre na escola. As possibilidades de acesso ao livro para os estudantes das escolas públicas continuavam ainda distantes. Concomitantemente, o mercado editorial investiu na inserção do livro para as escolas. Lentamente, a escola foi reproduzindo as práticas excludentes da sociedade, pois havia os alunos que podiam comprá-los, aqueles com menos privilégios econômicos e sociais ficaram sem os livros, apartados do direito ao conhecimento.

Assim, o início do livro de leitura na escola republicana deu-se pela via do mercado, Feijó (2005), registra que, em 1910, foi publicado o livro paradigmático *Lição de Coisas: manual de ensino elementar para pais e professores*, traduzido e adaptado por Rui Barbosa e publicado pela editora Francisco Alves. No mesmo ano a editora “publicou o paradigmático *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manoel Bomfim, um marco na história dos livros escolares nacionais e uma referência para saber mais sobre a literatura brasileira produzida para o consumo em sala de aula” (FEIJÓ, 2005: 457).

À época, a publicação de livros escolares permaneceu sobre o domínio estrangeiro, visto que o parque editorial brasileiro era desprovido de recursos próprios para editoração de livros. Antes de 1920 os livros editorados no Brasil eram feitos em maquinário improvisado, próprio para impressão de jornais. O mercado de livros feitos para o público escolar parecia promissor, conforme registra Feijó (2005), “em uma conferência proferida no ano de 1907, Olavo Bilac chegou a mencionar alguns dados [...] do mercado escolar: havia 638.378 alunos matriculados no ensino fundamental, para uma população de 20.215.000 de almas, como então se dizia.” (FEIJÓ, 2005: 458).

No entanto, após a Primeira Guerra mundial (1914-1918) o parque editorial brasileiro começou a ser fortalecido, “as indústrias associadas à produção de livros (papel e gráfica) tiveram, então, sua oportunidade histórica”. (FEIJÓ, 2005: 459). Foi durante este período que José Bento Monteiro Lobato iniciou as atividades que culminaram com a formação de um parque gráfico brasileiro para os livros.

Foi em 1920, quando a pequena editora Revista do Brasil já se tornara a poderosa editora e gráfica Monteiro Lobato & Cia, que José Bento se lançou na literatura infantil com o álbum ilustrado *A menina do narizinho arrebitado*, apresentado como livro de figuras. A obra foi lançada com uma tiragem enorme [...] 50.500 exemplares. Já sabendo da importância da publicidade, publicou anúncios de página inteira em jornais e, como divulgação, enviou gratuitamente 500

exemplares do livro a escolas, prática que se tornaria comum a outras editoras. (FEIJÓ, 2005: 461)

Desta forma, Monteiro Lobato fortaleceu a presença do livro de leitura nas escolas brasileiras, ele o compreendia como um produto de retorno certo e vantajoso sobre qualquer outro livro. Junto com a entrada do livro de leitura nas escolas Monteiro Lobato conseguiu a nacionalização do livro. “Livros escritos por um brasileiro, para crianças brasileiras, editados e impressos no Brasil, distribuídos de forma massificada (para os padrões da época) e fartamente consumidos pelo público escolar.” (FEIJÓ, 2005: 462).

Após a nacionalização do parque editorial, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendeu a escola gratuita, laica, obrigatória e pública para toda população constituindo-se como marco de democratização do acesso a educação. O documento revelou a importância do acesso material proporcionados pela “imprensa, o disco, o cinema e o rádio” nas atividades de aprendizagem. A escola pública foi planejada para ser “moderna aparelhada de todos os recursos [...] transformando-se num centro poderoso de criação, atracção e irradiação de todas as forças e actividades educativas”.³⁰

O ano de 1934 constitui-se em um marco sobre políticas de leitura para a educação primária. Durante a gestão de Anísio Teixeira na Instrução Pública do Distrito Federal, foi inaugurada no Rio de Janeiro a Biblioteca Popular Infantil, espaço planejado para provocar encantamento nas crianças, “Correia Dias, primeiro marido de Cecília, elaborou um cenário de “As mil e uma noites” para envolver os frequentadores em atmosfera de fantasia. Na sala de música e cinema, a decoração reproduziu os elementos do fundo do mar” (SOARES, 2005: 446)

A biblioteca foi parte de uma política de incentivo à cultura letrada e ao cinema, um ano após a abertura havia 600 crianças inscritas na biblioteca, após dois anos o número passou para 1500 crianças leitoras. Mas como quase toda política de leitura, esta ação também teve sua marca de descontinuidade. Em 1937, durante o Estado Novo, a biblioteca foi fechada por ter em seu acervo um livro intitulado *As aventuras de Tom Sawyer*, traduzido por Monteiro Lobato. A acusação do interventor era de que o livro continha ideias comunistas. (SOARES, 2005: 447).

Em 1938, criou-se o Conselho Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto Lei n. 1006/38, com atribuições de legislar sobre as condições de importação e utilização dos livros didáticos. Em 1966, firmou-se um acordo entre MEC e Usaid com a finalidade de distribuir 51 milhões de livros em três anos e findou-se em 1971 com a criação do Programa do Livro Didático para o ensino fundamental (Plidef). Contudo durante

³⁰ MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO, 1932: 70.

o governo dos militares, percebe-se um crescente interesse com relação a distribuição dos livros aos alunos das escolas públicas, fomentado por agentes internos e externos.

Desde a distribuição de livros didáticos para a escola pública com a criação do CNLD(1938), as ações do Estado sobre a leitura podem ser compreendidas como “intenções do Poder Público traduzidas em políticas, ao serem transformadas em práticas” (VIEIRA, 2008:24). As intenções expressas em uma política nem sempre traduzem os reais interesses e movimentos dos atores envolvidos. Paro (2008:42), alerta que se deve observar os direitos que as políticas oferecem a população usuária. “As bandeiras políticas não podem ser avaliadas pelos princípios que defendem, mas pelos direitos que garantem, pela transformação social, política e pedagógica que incentivam e possibilitam”. Diante das reflexões feitas por Paro (2008) percebe-se a relevância do acesso aos bens culturais para os estudantes das escolas públicas. Assim, eles passam a ter o direito à acessibilidade aos livros, não como um mero acaso na trajetória escolar, mas como um direito garantido por políticas públicas consolidadas pelas lutas e pressões da população que frequenta a escola pública.

No documento intitulado Relatório Anual do FNDE, de 2000, existe o registro de que no ano de 1938, foi criado o Conselho Nacional do Livro Didático (CNLD), que responsabilizava-se pela importação e utilização dos livros didáticos. Em 1966, a Comissão do Livro Técnico Didático (Colted) estabeleceu a meta de distribuir 51 milhões de livros em três anos, após acordo firmado entre o MEC e a USAID. Em 1971 estabeleceu-se parcerias entre o MEC e os estados brasileiros para implementar o Fundo do Livro Didático, e em 1976 a rede municipal foi excluída da distribuição por falta de recursos. Assim, o acesso aos livros nos ambientes escolares foi pouco a pouco sendo desenhado com programas e ações de diversos governos, tais ações mostram fragilidade e descontinuidades que dificultam a formação de hábitos de leitura nos estudantes das escolas públicas.

As ações de leitura na escola republicana iniciaram-se com a distribuição de quinhentos exemplares de Monteiro Lobato e constituiu-se em uma iniciativa privada de incentivo à leitura. O estudo sobre as políticas de leitura revela que houve descontinuidades e poucos investimentos na democratização material ao livro pela via escolar. Os alunos aquinhoados possuíam a oportunidade da compra do livro como forma de acesso, porém os estudantes das escolas públicas, filhos dos trabalhadores, ficaram excluídos do acesso aos livros, principalmente os de literatura. O ambiente escolar, que deveria ser garantidor do acesso democrático ao livro tem se constituído como espaço com poucas possibilidades de oferecer tal acesso, seja pela falta de livros adequados, seja por falta de comprometimento político, social e cultural com essa causa. Essas características desvelam falta de compromisso dos poderes públicos em articular as ações do Estado para estabelecer uma

política de leitura que de fato democratize o acesso ao livro e o estabeleça como um direito social.

O caminho de construção dos direitos sociais são descontínuos e revelam as fragilidades das políticas, tratamento desigual e visão estreita de que, para a ampla maioria, os bens culturais são luxos desnecessários e supérfluos.

1.4 As políticas de leitura advindas dos direitos sociais

As decisões do Estado sobre as questões relacionadas à leitura pautam-se nas conquistas da sociedade, estas tecidas em meio a reivindicações, principalmente as ligadas ao direito social de educação pública, laica e gratuita. Assim, na medida em que os direitos foram estabelecidos no país por meio de decisões que fortaleceram “a liberdade pessoal, de pensamento, de religião e liberdade econômica” (Bobbio, 2007: 354) a população gradativamente seguiu em busca pelos direitos políticos e sociais. Desta forma, as conquistas relacionadas ao direito de acessibilidade à leitura foram precedidas pelas conquistas dos direitos civis e políticos. Contudo, em meio ao estabelecimento destes direitos, as práticas de leitura tornaram-se veículos de argumentação e convencimento para uma parcela da população que tinha acesso aos jornais e outros materiais de leitura. Segundo Neves,

Nos momentos de crise e de convulsão política, todo meio de expressão escrita é utilizado tanto como veículo peculiar de comunicação, quanto como poderosa arma de combate. Nessas conjunturas, uma rica literatura de argumentação, opinião e polêmica possibilita o surgimento e a multiplicação não só de periódicos, como também de folhetos, panfletos, anedotas, páginas de pequenas histórias e folhas volantes, gerando um clima febril em todos os locais onde circulam e permitindo maior agilidade na divulgação das ideias. (NEVES, 2008: 83).

Neves analisou jornais que circulavam no Brasil oitocentistas e percebeu que tornaram-se veículos de convencimento da população sobre as decisões relacionadas ao estabelecimento dos direitos civis e políticos no país. A autora indica que por meio da leitura houve a possibilidade de discussões sobre questões relacionadas às conquistas da população e resistências do Estado português em conceder os direitos civis e políticos.

A fim de compreender o percurso do país em busca do direito de acessibilidade à leitura, torna-se necessário refletir sobre a definição teórica sobre os direitos civis, políticos e sociais para a compreensão sobre o percurso de cada país na formulação de políticas que atendam a população. Segundo Bobbio, os direitos se constituem da seguinte forma:

Os direitos civis obrigam o Estado a uma atitude de não impedimento, a uma abstenção. Os direitos políticos (liberdade de associação nos partidos, direitos eleitorais) estão ligados à formação do Estado democrático representativo e implicam uma liberdade ativa, uma participação dos cidadãos na determinação dos objetivos políticos do Estado. Os direitos sociais (direito ao trabalho, à assistência, ao estudo, à tutela da saúde, liberdade da miséria e do medo),

maturados pelas novas exigências da sociedade industrial, implicam, por seu lado, um comportamento ativo por parte do Estado ao garantir aos cidadãos uma situação de certeza. (BOBBIO, 2007: 354)

Assim, com a redemocratização do país e a proclamação da Constituição Federal de 1988, fortaleceram-se os direitos conquistados historicamente, dentre esses, o direito social de acessibilidade aos bens culturais e artísticos, ao incluir os “direitos sociais dentro do conjunto de direitos e garantias fundamentais [...] assim, abre-se a possibilidade legal de transformação do Estado Brasileiro” (MONDAINI, 2009: 109). A construção da cidadania desde então, deu-se, por meio do direito de igualdade, inclusive no acesso a cultura construída pela humanidade. Em seus estudos Silva(2006: 6) refere-se a este contexto, “a nossa expectativa [era] de que, nos tempos dos governos democraticamente eleitos, as práticas de leitura da palavra se intensificariam de maneira tal que fizesse o país caminhar no rumo do conhecimento e da cidadania”.Torna-se necessário refletir se o direito à cultura e ao saber assegurados na Declaração dos Direitos Humanos(1948) e na Constituição Federal de 1988 coadunaram para assegurar o direito democrático ao livro aos alunos das escolas públicas?

Os direitos relacionados ao acesso dos bens culturais foram estabelecidos na Declaração dos Direitos Humanos (1948), da qual o Brasil foi signatário. O artigo XXVII assegurou que “todo ser humano tem direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios”. Piovesan (2009) afirmou a respeito da Declaração dos Direitos Humanos que ela,

Introduz a concepção contemporânea de direitos humanos, caracterizada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos. Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, com a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque as garantias dos direitos civis e políticos é condição para observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são. Os direitos humanos compõem assim, uma unidade indivisível, interdependente e interrelacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos ao catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais. Consagra-se, desse modo, a visão integral dos direitos humanos. (PIOVESAN, 2009: 13)

Assim, a Constituição Federal de 1988, pautada pelos valores dos direitos humanos, assegurou no artigo 215 que, “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso as fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” e que as ações do poder público conduziram a “democratização do acesso aos bens culturais”, de acordo com o § 3º e inciso IV.

O direito de acesso aos bens culturais após 1988, foi compreendido como direito e exigiu dos governos ações facilitadoras do acesso ao livro para os alunos da escola pública, a fim de contribuir para a formação do cidadão crítico capaz de desenvolver “o pleno

domínio da leitura”, como expresso no artigo 32, da LDBEN 9394/96. O ano de 1992 tornou-se um marco para as políticas de leitura do governo federal, pois instituiu-se o Proler (Programa Nacional de Incentivo a Leitura), considerado o primeiro programa de leitura, vinculado a Fundação da Biblioteca Nacional e o MinC (PSZCZOL, 2008: 14). Em 1997 o MEC criou o Programa Nacional da Biblioteca da Escola, (PNBE) com a finalidade de prover as escolas com acervos de livros de literatura para alunos da educação básica.

O PNBE estabeleceu-se como uma ação da política de leitura para escola básica e percebe-se, por meio de estudos, que sua trajetória nas escolas públicas contem diferenças na fase de implementação dependendo das realidades históricas e sociais de cada comunidade.

Algumas conquistas foram alcançadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN de 1996, ao prescrever o acesso aos bens culturais como direito do cidadão, o que tem impulsionado o poder público a prover meios de democratização do acesso ao livro. Desta forma, a escola tornou-se uma das instituições com atribuições de prover o pleno desenvolvimento da leitura e da escrita e por isso, estabelece espaços e estratégias que oportunizem o acesso democrático ao livro. O programa *Literatura em minha casa* foi concebido, como uma ação do PNBE, para fomentar o acesso democrático ao livro nas escolas públicas. Este é o proposto deste estudo.

1.5 Aproximações acerca das políticas de leitura: democratização do livro

As políticas de leitura foram tecidas em meio às conquistas dos direitos civis, políticos e sociais. Assim, a possibilidade de acesso à leitura fortaleceu-se quando as proibições sobre a leitura extinguiram-se, indicando um passo a mais na concretização da liberdade de pensamento, vinculada aos direitos civis. As práticas democráticas de criação e vinculação a partidos políticos, ligadas aos direitos políticos, contemplaram a leitura como veículo de comunicação e convencimento. E por fim, as lutas pelo direito social de educação pública, laica, obrigatória e gratuita inseriram a acessibilidade à leitura como um valor público.

Desta forma, as políticas públicas de leitura inserem-se no contexto das políticas educacionais. Segundo Monlevade (2002), o termo política educacional pode ser compreendido como “um conjunto de intenções e ações com as quais os Poderes Públicos respondem às necessidades sociais, especificamente, a necessidades culturais,

tecnológicas, artísticas e científicas³¹. As políticas setoriais, como é o caso da educação, surgem para atender necessidades sentidas pela sociedade, um reclamo socialmente construído e tem fundamentos nas condições históricas e econômicas de um povo. Dessa maneira,

ser leitor depende de diversos fatores que estão além do interesse, hábito ou gosto pela leitura; é necessário que a pessoa disponha de condições objetivas (tempo e recursos materiais) e, principalmente, subjetivas (formação, disposição pessoal), as quais estão desigualmente distribuídas na sociedade de classes. Os processos de compreender e buscar o conhecimento, bem como a capacidade de escrita e leitura, estão relacionados mais com formas de acesso à cultura do que com métodos de ensino e aos programas de formação.
(BRITTO, 2009: 194)

Maria (2002) considera que as pressões da população para ter acesso à cultura letrada ficaram mais freqüentes com a industrialização, pois à época o mercado impunha novas exigências aos trabalhadores,

Se nas sociedades agrárias rudimentos mínimos de leitura, escrita e cálculo parecem suficientes para uma completa e harmônica integração social e profissional, o mesmo não é válido para a moderna sociedade urbana (...) As máquinas sofisticam-se e as funções daqueles que as manipulam diversificam-se em novos saberes: é necessário interagir com a máquina, inserir dados, reagir conforme as etapas do processo, realizar a correta leitura dos elementos apresentados(...) Enfim, para corresponder à complexidade dos novos tempos, é necessário oferecer melhor formação àqueles que vão atuar nessa sociedade³²
(MARIA,2002 :15).

As políticas públicas educacionais de leitura podem ser compreendidas como formulações dos governos pressionados ora pelos interesses econômicos do setor editorial, ora, pelos movimentos sociais, de associações e entidades, para atender as reivindicações da população sobre seu direito de ter acesso ao bem cultural, tecnológico e artístico - o livro. As formulações e execuções de tais políticas derivam da concepção de Estado, de educação, de cultura dos agentes governamentais. Ao formular programas que compreendem o estudante da escola pública como um sujeito que tem direito aos livros, o Estado fortalece a democracia e assegura, em parte, a inserção do estudante no universo letrado. A força das pressões da população sobre tais decisões decorre das necessidades materiais de conhecimento da cultura letrada. Assim, o acesso à cultura letrada possibilita aos estudantes ampliar seus conhecimentos e ter uma posição melhor diante das circunstâncias socioeconômicas.

³¹MONLEVADE, João A. *Plano municipal de educação: fazer para acontecer*. Brasília, Idéia: 2002, p.11.

³² MARIA, Luzia. *Leitura & colheita*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.15.

Mondaini (2009) considera que na segunda metade dos anos 1980 iniciaram-se no Brasil movimentos, discussões e ações que contribuíram para a construção de políticas sociais que atendessem as demandas da população. Segundo o autor,

os direitos que começavam a ser conquistados passaram a ser reconhecidos de uma maneira universal, tanto nos campos civil, político e social quanto nos níveis individual e coletivo. [...] a Constituição Federal de 1988 acabou por se constituir na pedra fundamental para a construção de Estado Democrático de Direito também aberto aos desejos mais profundos presentes na nossa sociedade de edificação de uma nação igualitária em termos sociais e econômicos. (MONDAINI, 2009: 97)

Na vida social, o indivíduo iletrado sofre diversos tipos de cerceamentos, diante disso, o Estado, então, formula e executa políticas para inserção desses nas práticas letradas, incluindo-se dentre elas, as demandas do modo de produção. Dentro da lógica capitalista a pobreza extrema não pode por em risco as estruturas de reprodução da produção e de formação de um mercado minimamente consumidor.

Assim, o domínio da leitura, dos códigos, dos símbolos, desenhos e imagens torna-se necessário a fim de que o sistema de produção desenvolva e os trabalhadores tenham um mínimo de conhecimento sobre essas linguagens. Desta forma, a população economicamente desfavorecida fica alheia à capacidade de fruição que há na leitura, pois relaciona-se com ela de forma pragmática. A falta de acesso à cultura letrada e ao mundo da arte e a elevação que esses proporcionam tornam-se empecilhos para o desenvolvimento da criticidade. De acordo com Silva,

Os conteúdos distribuídos em séries, ciclos ou módulos de ensino iniciam os indivíduos na tarefa de serem consumidores de mercadorias, disponíveis para a demanda do mercado, ordeiros e com competências rudimentares para fazer suas escolhas dentro daquilo que é oferecido pelo mercado. (SILVA, 2002: 106)

Desta forma, políticas públicas de leitura podem ser compreendidas como forma de preparar a mão de obra para a exigência do capitalismo, como a conquista de um direito civil vinculado à liberdade de expressão, como fomento ao mercado livreiro e como um direito social decorrente do direito à educação pública, laica e gratuita. Se for compreendido como preparação de trabalhadores, o acesso aos suportes de leitura dá continuidade ao processo de exploração do trabalhador pelo capital. Contudo, a inserção no mundo dos livros pode ser concebida como uma possibilidade de emancipação por meio da cultura e da humanização, que derivou da conquista dos direitos e tem fundamentos na Declaração dos Direitos Humanos. O acesso ao conhecimento científico, segundo Martins (2008), pode ser condição de mudança na realidade social e econômica, ele pode ser:

[...] um instrumento através do qual os homens podem bem conhecer as coisas e os fenômenos que os cercam e, também e principalmente, intervir no processo constituinte da realidade, imprimindo-lhe outros contornos e direções (MARTINS, 2008 : 115).

O pleno desenvolvimento da leitura, assegurado na LDBN 9394/96 , no artigo 32, tem o objetivo de tornar possível a inserção dos estudantes nas práticas sociais, dentre elas a do mundo do trabalho e as do mundo da cultura. Desta forma, a leitura passa a ser compreendida como um instrumento capaz de possibilitar o conhecimento sobre os fenômenos que os cercam. Ao ser portador dos instrumentos de leitura criam-se possibilidades de participação do cidadão na construção e reconstrução de uma realidade educacional menos desigual, justa para todos.

As desigualdades econômicas são vivenciadas em outras esferas da vida social, marcadamente, no desempenho do estudante de escola pública associado a condição vulnerabilidade às injustiças do sistema capitalista. São esses estudantes que sofrem mais com o desemprego, desagregação familiar, violência urbana, criminalidade (ANTUNES, 2001).

A inserção das pessoas no mundo letrado é indispensável, pois interagir por meio de textos símbolos e linguagens é uma das condições essenciais de formação do pensamento crítico e fundamental para ser cidadão, conseqüentemente orienta as condições materiais.

Nestes termos, o estudo acadêmico sobre a história da leitura e as políticas públicas de leitura no Brasil faz-se necessário, pois tem o papel de contribuir para explicitarmos questões de democratização e desigualdade ao acesso de bens culturais que a humanidade construiu, sendo fator indutor na construção de uma sociedade mais justa.

Considerações parciais

A relação dos poderes constituídos com a leitura pode ser compreendida como um movimento que tem raízes históricas. As condições materiais dos estudantes aliam-se a formação cultural e de ambas derivam as ações sobre a leitura no Brasil, marcadas pela interdição, intermitência e controle. O livro, objeto sacralizado, tem sido impedido de circular nas mãos daqueles que não tem privilégios financeiros. O capítulo I analisou o contexto histórico ora de interdição e ora de acesso restrito aos livros. Dentre as primeiras ações sobre a leitura percebem-se ações de restrição do acesso, esse controle sobre o que se lia e quem lia tinha o objetivo de manter o domínio das ideias da Corte portuguesa e igreja.

A vinda da família real para as terras brasílicas possibilitou condições objetivas dentre elas destacam-se: a permissão dos prelos em treze de maio de 1808, a instituição de bibliotecas públicas a partir do ano de 1810, a abolição da censura prévia em 1820, o fim do monopólio estatal da imprensa em 1821. Essas mudanças formularam um outro cenário e permitiram pouco a pouco a inserção da leitura nas práticas sociais, porém manteve-se a exclusão daqueles que não tinham dinheiro para adquirir os livros de leitura.

Assim, à medida que a leitura tornava-se necessária nas práticas econômicas e sociais, o número de tipografias, livrarias e bibliotecas crescia e a escola incorporou o uso do livro no seu dia a dia, porém evidenciaram as desigualdades sociais, geográficas e econômicas presentes nas ações para o acesso ao livro no espaço escolar. O acesso ao livro foi vivenciado de maneira diferenciada, e marcado de privilégios para aqueles que frequentavam boas escolas e podiam adquirir as novidades editoriais, e supérfluo para aqueles que não possuíam recursos financeiros, esses destinados a ficar à margem do processo de inserção à cultura letrada.

Com a instituição das escolas públicas o acesso ao mundo letrado começou a ser desenhado na vida da população mais pobre, principalmente com crescimento populacional nas cidades. Após a criação dos grupos escolares, nas escolas paulistas, houve a inserção de outros espaços escolares além da sala de aula, visto que a escola primária não poderia mais ser formada por apenas uma sala. A arquitetura escolar para os grupos escolares passou a contemplar outros espaços de aprendizagem como o pátio, a quadra, o parque, a diretoria e a biblioteca. Assim, a escola pública e seus espaços foram pensados e vivenciados por diversos educadores, dentre esses se destacam aqueles vinculados ao movimento da Escola Nova. Os ideais deste grupo pautavam-se na defesa da escola pública, laica, obrigatória e gratuita. Fundamentados no pragmatismo de Jonh Dewey, os escolanovistas, também chamados de renovadores, concebiam a arquitetura escolar como possibilitadora de uma vivência integral. Para a concretização da educação integral tornavam-se necessários ambientes diversificados como quadra de esportes, salas de música, salas com recursos áudio-visuais, bibliotecas, oficinas de trabalhos manuais, além de cozinhas, refeitórios e banheiros, visto que o estudante permanecia dois turnos na escola. Desta forma, pouco a pouco, a biblioteca escolar tornava-se um ambiente restrito, frequentado por poucos. Concomitantemente, o mercado editorial investiu na inserção do livro nas escolas, o que privilegiou os estudantes que podiam comprá-los e excluiu aqueles desafortunados econômica e socialmente.

A inserção do livro de leitura na escola republicana deu-se pela via do mercado, pela via privada. O objeto livro era compreendido como uma fonte de lucro e os estudantes das escolas, um bom mercado consumidor. Assim, as ações de leitura de literatura infantil na escola republicana iniciaram-se com a distribuição de quinhentos exemplares de Monteiro Lobato e constituiu-se em uma iniciativa privada de incentivo a leitura. Os estudantes com mais recursos financeiros possuíam oportunidades para comprar o livro, porém os estudantes das escolas públicas, filhos da classe trabalhadora, ficaram excluídos do acesso aos livros, principalmente os de literatura.

Desde o início, a inserção do livro na escola ocorreu pela via comercial. O ambiente escolar ao restringir o acesso democrático ao livro tem se constituído como espaço com

poucas possibilidades, seja pela falta de livros adequados, seja por falta de comprometimento político, seja pelas rotinas escolares. Essas características desvelam falta de compromisso dos poderes públicos em articular as ações do Estado para estabelecer uma política de leitura que, de fato, democratize o acesso ao livro e o estabeleça como um direito social.

Com a redemocratização do país, a Constituição Federal de 1988, proclamou o direito ao acesso aos bens culturais e artísticos. Os direitos relacionados ao acesso dos bens culturais foram estabelecidos na Declaração dos Direitos Humanos (1948), da qual o Brasil foi signatário. Assim, a Constituição Federal de 1988, reafirmou os valores e direitos humanos, ao assegurar no artigo 215 que, “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso as fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” e que as ações do poder público conduziram a “democratização do acesso aos bens culturais”, de acordo com o parágrafo, 3º e inciso IV.

O direito de acesso aos bens culturais após 1988, foi compreendido como direito subjetivo e exigiu do governo ações facilitadoras do acesso ao livro para os alunos da escola pública, a fim de contribuir para a formação do cidadão crítico capaz de desenvolver “o pleno domínio da leitura”, como expresso no artigo 32, da LDBEN 9394/96, prescreveram o acesso aos bens culturais como direito do cidadão, o que tem impulsionado o poder público a prover meios de democratização do acesso ao livro. Desta forma, a escola tornou-se uma das instituições com atribuições para prover o pleno desenvolvimento da leitura e da escrita e por isso, estabelecer os espaços e as estratégias que oportunizem o acesso democrático ao livro.

As políticas públicas de leitura inserem-se no contexto das políticas educacionais e culturais e podem ser compreendidas como ações dos governos para atender uma população em seu direito de ter acesso ao bem cultural, tecnológico e artístico - o livro. O pleno desenvolvimento da leitura, assegurado na LDBN 9394/96, no artigo 32, tem o objetivo de tornar possível a inserção dos alunos nas práticas sociais, dentre elas a do mundo do trabalho e aquelas relacionadas à leitura. Desta forma, a leitura passa a ser compreendida como um instrumento capaz de possibilitar conhecimento sobre fenômenos que os cercam. O domínio da leitura, das linguagens, dos signos e imagens criam possibilidades de participação do cidadão na construção de uma realidade menos desigual, humana e mais democrática.

As desigualdades econômicas são vivenciadas em outras esferas da vida social, marcadamente no desempenho do estudante da escola pública, associado a sua condição de maior vulnerabilidade as injustiças do sistema capitalista. A inserção das pessoas no mundo letrado é indispensável. Interagir por meio diferentes linguagens de textos é uma das

condições essenciais de formação do pensamento crítico, de aquisição da cidadania e assim, ser sujeito das decisões políticas.

Após as leituras e estudos sobre o percurso das ações sobre a leitura, percebe-se que o direito à cultura e ao saber assegurados no artigo XXVII da Declaração dos Direitos Humanos e no artigo 215, § 3º e 4º da Constituição Federal de 1988 tem contribuído para fomentar a acessibilidade aos livros nas escolas públicas. A acessibilidade tem ocorrido de forma parcial, ora por meio de programas que oferecem livros de leitura aos estudantes, ora com entrega de acervos às bibliotecas escolares. Ainda que muitos estudantes não tenham o livro como um objeto de fácil acesso durante a trajetória escolar, torna-se possível perceber que as ações do Estado têm possibilitado um maior contato do estudante das escolas públicas com os livros de literatura, ainda que de forma insuficiente.

Assim, os estudos acadêmicos sobre a história da leitura e as políticas públicas de leitura no Brasil fazem-se necessários, pois têm o papel de contribuir para o debate sobre as questões de democratização e igualdade ao acesso de bens culturais que a humanidade construiu. Podendo assim, ser fator facilitador na construção da acessibilidade dos estudantes aos livros por meio de discussões sobre o direito ao livro de literatura na escola pública.

CAPÍTULO 2

GESTÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO LIVRO NOS ESPAÇOS ESCOLARES DE LEITURA

A democratização do acesso aos livros tem sido vivenciada nas escolas públicas brasileiras de maneira intermitente, pois a constituição do acervo da biblioteca escolar, a formação do mediador de leitura e a solidificação de uma cultura de valorização da leitura ainda são desafios para a escola pública. Assim, os programas de leitura formulados e desenvolvidos pelo governo federal têm fomentado o debate sobre a acessibilidade aos bens culturais, sendo objetos de estudos acadêmicos³³. Mesmo assim, superar uma cultura de restrição da leitura tornou-se uma atribuição da escola e dos profissionais da educação. Desta forma, o programa *Literatura em minha casa*, vinculado ao PNBE, constitui-se em uma das ações do governo federal com a finalidade de democratizar o acesso ao livro dos alunos das escolas públicas brasileiras, no período de 2001 a 2004.

Este capítulo propõe como objetivos analisar e compreender a gestão da política de leitura e dos espaços de leitura, bem como, contextualizar historicamente a gestão do programa *Literatura em minha casa*. Por isso, busca sistematizar como se iniciou a relação da gestão escolar com os espaços de leitura. Outro objetivo do capítulo constitui-se em compreender e analisar a relação que o gestor escolar estabeleceu entre a gestão democrática e a democratização do saber, por meio da implementação do programa *Literatura em minha casa*.

A primeira parte do capítulo aborda alguns estudos sobre a implementação do programa. Em segundo lugar analisa a origem e a trajetória dos espaços de leitura no início da construção da cidade e nas escolas públicas, a fim de desvelar o movimento do programa nos espaços escolares.

Para levar adiante esse intento elegeram-se as seguintes questões: como a gestão escolar viabilizou os espaços escolares de leitura nas escolas? O programa *Literatura em minha casa* consubstanciou-se num direito social? O acesso democrático ao livro foi assegurado aos estudantes das escolas públicas investigadas? A presente análise funda-se na literatura elaborada sobre a história da educação, na reflexão sobre a produção acadêmica sobre o programa federal *Literatura em minha casa* e nos documentos oficiais, imagens que retrataram o início da construção de Brasília e artigos de jornais.

³³ Os estudos localizados são: COPES (2007); MARQUES (2007); MENDES(2006); ROSA e ODDONE (2008); RIGOLETO (2006).

2.1 Estudos sobre o Programa Federal *Literatura em minha casa*

As ações do Estado brasileiro sobre a leitura na escola têm sido estudadas em algumas produções acadêmicas e denotam que as políticas públicas de leitura são objetos recentes na exploração acadêmica.

Alguns trabalhos localizados priorizaram a temática da leitura e abordam as questões de gestão do programa *Literatura em minha casa*. Três deles estudaram a implementação do programa em algumas cidades brasileiras, exceção feita ao artigo de Rosa e Oddone (2008), que elaborou um panorama histórico sobre as políticas de leitura no país.

O estudo de Rosa e Oddone localiza as políticas públicas de leitura no Brasil. O texto foi dividido em três assuntos: políticas públicas no Brasil, situação das políticas públicas e programas governamentais para o livro didático e para leitura. A categoria *contradição* trata a produção editorial e acesso ao livro no país:

O Brasil tem a maior produção editorial da América Latina e é responsável por mais da metade dos livros editados no continente (LINDOSO, 2004). Com uma indústria editorial bem-sucedida, apesar de uma trajetória que se iniciou tardiamente no século XIX, chegou-se ao novo milênio vindo consolidada essa indústria, notadamente no que diz respeito à qualidade gráfico-editorial. Possui razoável número de editoras em atividade 530 editoras concentradas nas regiões Sul e Sudeste, segundo a Câmara Brasileira do Livro (CBL), e 114 editoras universitárias, conforme dados da Associação Brasileiras de Editoras Universitárias (Abeu) — e um mercado potencial que tem despertado a cobiça dos grandes grupos editoriais estrangeiros, sobretudo por conta do mercado de livros didáticos altamente financiado pelo governo federal. Mesmo assim, existem fatores que interferem no seu processo de expansão. O baixo índice de leitura de sua população talvez seja o obstáculo mais comprometedor para a superação das dificuldades e é uma consequência das condições socioeconômicas e educacionais da população do país. (ROSA; ODDONE, 2006: 1).

O trecho selecionado revela o cenário econômico em que está inserida a produção de livros no país. Como um país produtor de livros pode destacar-se como possuidor de uma população não leitora? As autoras problematizam a questão das discontinuidades políticas das ações do Estado brasileiro para a democratização da leitura e identificaram o governo como o maior comprador de livro no país. No entanto, o governo que adquiriu os livros por meio de processos complexos de avaliação, os distribuiu por todo território brasileiro, apenas isso não assegura a acessibilidade dos estudantes aos livros nas escolas públicas. De acordo com COPES (2007), os livros do programa *Literatura em minha casa* não chegavam até os usuários de direito, alunos do quinto ano do ensino fundamental,

Foram analisados os conteúdos das entrevistas realizadas com gestores, pedagogos, professores e responsáveis pelas bibliotecas das escolas municipais e estaduais da cidade de Ponta Grossa, Paraná.[...]As principais conclusões são as seguintes:a) a maioria dos gestores escolares desconhecia os programas, os projetos e as campanhas de incentivo à leitura emanados do Governo Federal;b)

os livros não chegaram às escolas da forma como estava proposto nos documentos oficiais oriundos dos órgãos governamentais;c)os alunos não receberam os Kits conforme o previsto no projeto;d) em algumas escolas, tanto nas estaduais quanto nas municipais, há um resíduo de volumes nas estantes das bibliotecas e nas salas de leitura;e)as escolas receberam uma quantidade de Kits muito aquém da demanda de matrículas.COPES (2007:6)

O estudo de Copes sobre a implementação do programa na cidade de Ponta Grossa mostra a distância entre os formuladores do programa e seus executores. A falta de articulação entre as esferas governamentais tornou-se um obstáculo para que os usuários desse benefício fossem alcançados. A lacuna na fase de implementação estudada por Copes (2007) encontra apoio nos estudos de Molina (2002), “tanto el análisis de la situación como la evaluación, para ser legítimos, deben haber tenido em cuenta los intereses y perspectivas de los diferentes involucrados”.Quando os beneficiários não estão contemplados nas etapas de elaboração, implementação e avaliação de uma política, os resultados tentem a serem diferentes da sua concepção inicial. Nas palavras de Copes (2007),

Conforme dados divulgados pelo *site* do FNDE, em 2003, as ações beneficiavam alunos de 4ª série, de 8ª série e da Educação de Jovens e Adultos.[...] Se essa quantidade de investimento financeiro foi destinada a atender essas ações, como se justifica o depoimento desses diretores que declaram que esse investimento não chegou às escolas em que estão esses diretores?[...]As entrevistas clarificaram o descompasso existente entre o dito e o feito em relação aos programas, aos projetos e as ações, de incentivo à leitura advindas do Governo Federal (COPES, 2002: 96).

Com seus estudos Copes (2002) contribuiu para a análise da implementação do *Programa Literatura em minha Casa* e desvelou a realidade de implementação do mesmo programa na cidade de Ponta Grossa, Paraná.

O programa *Literatura em minha casa* foi estudado também por Rigoletto (2006), na realidade de duas cidades do interior de São Paulo. A autora trata da implementação e experiência em duas escolas públicas dos municípios paulistas de Presidente Prudente e Parapuã, e afirma que o acesso aos livros que o programa propõe em sua formulação nem sempre ocorreu na implementação. Rigoletto (2006), assinala a política educacional de leitura na perspectiva do direito ao conhecimento inerente ao estudante,

Numa perspectiva política sobre a formação do leitor, Britto (2002, p.17) sugere que antes de lançarmos um olhar sobre a expressão *formação do leitor*, atentemos para o conceito de outras duas expressões semelhantes a esta, uma delas é a *formação do cidadão*. Para o autor trata-se de um conjunto de ações político-educativas cujo objetivo é fazer com que os membros de uma comunidade, de um país ou de uma nação reconheçam e exerçam seus direitos além de cumprirem as obrigações para com a comunidade e o Estado. Nas palavras do autor, trata-se de “um conjunto de ações político-sociais que visam estabelecer e inculcar na gente valores e comportamentos desejados desde uma concepção de organização social e de individualidade”. Estes valores são transmitidos através de temas diversificados (educação ambiental, programa antidrogas) e representam os comportamentos e os valores desejados pela sociedade. Portanto, a formação do cidadão é resultado da ação do Estado, por

meio de suas instituições e da sociedade, através de ONGs, mídia, religiões, etc; trata-se de algo dinâmico, que está sempre em transformação (RIGOLETO, 2006: 37).

A autora analisa a relação entre Estado e a formação do cidadão. Esta acontece privilegiadamente dentro do ambiente educacional. Os alunos passam obrigatoriamente grande parte de sua trajetória de vida dentro da escola e por isso essa instituição torna-se local privilegiado de formação da cidadania. Como parte do processo de formação da cidadania insere-se as vivências culturais, assim, a acessibilidade aos livros durante o período em que o aluno se encontra na escola, tecerá valores e atitudes sobre a forma com que o cidadão se relacionará com os bens culturais disponíveis. A negação do direito ao livro durante o período de escolarização também formará valores e atitudes que definirão a relação do sujeito no mundo em que vive. Como formar o cidadão para atuar na sociedade letrada sem propiciar acesso aos objetos de leitura? A questão da leitura nos espaços escolares e familiares durante a formação no Ensino Fundamental foi abordada por Rigoletto (2006).

A autora optou por privilegiar o estudo em duas escolas que haviam recebidos os *kits*, pois o objetivo principal da autora era o de identificar se o Programa *Literatura em Minha Casa* pode proporcionar a leitura em família. A inovação no trabalho de Rigoletto (2006) é a possibilidade de dar voz aos sujeitos, alvo do programa estudado. Em seu trabalho, os sujeitos, alunos e família, tiveram voz e puderam desvelar suas opiniões e experiências. A pesquisa foi desenvolvida em duas partes: uma primeira com análises quantitativas, que englobou toda rede de escolas do município de Presidente Prudente e Parapuã. A parte qualitativa da pesquisa foi feita com uma escola de cada município.

Em outro estudo, Marques (2007) investigou o programa *Literatura em minha casa*, com as lentes da literatura e não com as da política pública. O estudo elaborado por Marques ajuda compreender a gênese do programa e contribui para a análise sobre a implementação do programa na cidade de João Pessoa. A principal contribuição advém da construção histórica do objeto investigado, desvelando as contradições existentes no percurso de sua formulação e implementação, na realidade de João Pessoa.

Aqueles que trabalham com promoção da leitura são conscientes de que a mera distribuição de livros não é suficiente para garantir a formação de leitores. Os resultados de diversos projetos têm revelado que, ao invés dos livros circularem, eles ficam “presos” nas estantes das bibliotecas, como uma espécie de “resto de estoque”. O Programa Biblioteca da Escola (PNBE), por exemplo, que se debruçou sobre dois pontos fundamentais quando pensamos na formação de leitores e na democratização da leitura – a literatura e a biblioteca escolar – viu-se levado, pelos resultados não muito satisfatórios, a mudar o rumo de seus projetos, após os três primeiros anos de suas ações, que foram se modificando de acordo com as necessidades que a realidade ia apontando(MARQUES, 2007: 39).

As características apontadas por Marques (2007), tornam-se um contraponto nas análises sobre o *Programa Literatura em Minha Casa*. Quando a avaliação perpassa as fases de formulação e implementação em uma política pública pode indicar que existe uma comunicação entre elaboradores da política em questão e seus executores. Há indícios de que as lacunas durante a fase de implementação do programa foram avaliadas e trouxeram possibilidades de reformulação. A autora revelou algumas críticas sobre o programa, dentre elas:

Estamos falando sobre a necessidade de se trabalhar diretamente com as escolas, de conhecer a realidade, de se monitorar o trabalho e a utilização dos livros distribuídos, como o TCU fizera, durante o processo de avaliação dos programas. O próprio MEC reconheceu sua falha nesse sentido, afirmando ter o controle até a chegada das coleções nas escolas; mas, a partir de então, o desconhecimento imperava; as notícias de que os livros não estavam sendo entregues e utilizados chegavam, mas não havia pesquisas sérias realizadas diretamente nas escolas. Talvez, aí fosse o momento das Secretarias de Educação darem grande contribuição ao programa, pois o governo federal sozinho, não tinha condições de obter o controle sobre tudo. Seria o momento perfeito para ser efetivada a descentralização das ações do programa, de haver aquela articulação sugerida pelo TCU (MARQUES, 2007: 57).

Este programa federal que atendeu as escolas públicas de ensino fundamental em todo o país, com recursos públicos, possui poucas análises acadêmicas sobre a gestão e o atendimento ao beneficiário. Na tarefa de formar leitores, a escola necessita de livros, porém os livros em si não são garantia de aprendizagem. Alguns questionamentos dessa natureza foram trazidos por Marques quando ela citou Aguiar(2002),

Estão sendo formados leitores? Não é só distribuir os livros. É preciso conhecer o efeito que os livros causam nos lares. Isso tem que ser avaliado para que se possa repensar o programa, aumentá-lo e alargá-lo e criar outros que contemplem outras necessidades. *Cinco livros não formam leitores*. É ainda insuficiente. É preciso ir muito mais a frente. (AGUIAR, 2002:28).

Contudo, de acordo com Mendes (2006) existe a possibilidade de continuidade de programas de leitura mesmo diante de mudanças de ordem política. A autora constrói essa possibilidade com o estudo das salas de leitura da rede municipal da cidade de São Paulo, a pesquisa torna-se relevante por constituir-se como referência sobre elaborações acadêmicas sobre políticas educacionais de leitura. Afirma:

Apesar da falta de políticas públicas educacionais e culturais que formassem leitores [...], a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) destacou o livro como instrumento fundamental para o aperfeiçoamento humano, concebeu a leitura como um direito do homem, a ser assegurado pela sociedade e pelo Estado. No Brasil, a partir do final dos anos de 1970 a preocupação com o livro e com a leitura movimentou professores, pesquisadores e órgãos representativos do Estado. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a dar apoio maior à pesquisa na área da leitura e a subsidiar recursos financeiros para escolas carentes por meio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). A partir de 1990 o MEC passou a enviar obras de

literatura às escolas públicas, e iniciativas municipais começaram a ser deflagradas. No início de 2004, o governo federal criou o Programa Fome de Livro com o objetivo de zerar o número de municípios sem biblioteca. Mas ainda falta, por parte do poder estatal, uma política de leitura que defina um amplo programa de bibliotecas (MENDES, 2006: 22).

A política de leitura estudada por Mendes (2006) foi formulada com a participação de sujeitos envolvidos no processo de implementação do programa. Essa reflexão teórica sobre a formulação de políticas e sua gestão pode contribuir para o estudo sobre as políticas de leitura em ambientes escolares públicos.

Estes estudos elaborados desvelam que em alguns casos os alunos de escolas públicas tiveram o seu direito de acesso aos livros negado por decisões da gestão, visto que por receio de que os livros fossem estragados, alguns gestores decidiram mantê-los em poder da escola e colocá-los como parte do acervo da biblioteca ou mesmo guardá-los em caixas lacradas.

O MEC elaborou algumas considerações sobre o alcance e também sobre a gestão do programa *Literatura em minha casa*. Os resultados dessa análise foram publicados em 2008, no documento institucional denominado, *Programa Nacional Biblioteca da escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras*. Alguns relatos apontam que,

Os pesquisadores diziam das dificuldades em chegar a alguma comunidade para entrevistas com pais; das suspeitas de que os livros haviam chegado, mas não se encontravam nas mãos dos destinatários originais; das ideias preconceituosas em relação a população pobre, quanto a não saber cuidar dos livros; das evidências de escolas sem o conhecimento dos acervos do PNBE[...] Mas também diziam das atividades observadas, gravadas e fotografadas realizadas com estudantes, explorando contos, poesias; de bibliotecas bem organizadas e acessíveis aos usuários; de participação da comunidade na vida da biblioteca escolar; da emoção dos pesquisadores com a garra de diretores e professores que apesar das péssimas e impraticáveis condições de trabalho, realizavam com vontade e competência um trabalho cidadão, junto às crianças[...] (BRASIL, 2008: 31)

Os estudos demonstraram que em alguns lugares a gestão escolar distanciou-se da gestão democrática do saber, e, por isso, gestores e professores retiveram os livros do programa *Literatura em minha casa*, como forma de preservar o objeto livro em detrimento de cumprir a diretriz de acesso democrático ao livro pelos estudantes. Em outros, os livros e as atividades desenvolvidas inseriram no cotidiano do estudante a possibilidade da leitura como possibilidade de conhecimento do mundo e fruição artística.

Nestes termos, este estudo analisa as decisões da gestão escolar em duas escolas públicas de Brasília à época da implementação do programa *Literatura em minha casa*, com a intenção de desvelar se houve comprometimento social dos gestores com a democratização do saber, se os gestores inovaram nos processos de acessibilidade e, se os estudantes, de fato, receberam os livros e foi consubstanciado o direito à leitura.

A acessibilidade dos estudantes aos livros significa uma conquista social historicamente construída, por isso o estudo lança um olhar cuidadoso sobre o início da construção de Brasília e analisa formas de expandir o acesso ao material escrito à época. Faz, assim, um esforço de aproximação com o real, compreendendo o objeto estudado nos movimentos sociais vivenciados em determinada cultura, sendo esta definida pelas condições materiais. Assim, foram percebidas as ações intermitentes de garantia de acesso à leitura desde à época da construção da cidade. Tornou-se necessário pesquisar sobre os espaços públicos que possibilitaram o acesso à leitura, onde e como a leitura era uma prática social, quer de fruição ou por atividades ligadas ao cotidiano. Quais eram as leituras e quem eram os leitores, e em que espaços foram tecidas as relações de acesso e negação dos materiais escritos? Para tanto, buscou-se fontes históricas diversas como imagens, filmes, relatos de pioneiros e textos de jornais e revistas, a serem analisados nos itens a seguir.

2.2 Imagens e traços da leitura em Brasília

A gestão dos espaços escolares de leitura constituiu-se um exercício de cidadania para gestores, professores, estudantes e toda comunidade. A fim de questionar como a gestão escolar relaciona-se com os espaços de leitura, na perspectiva histórica, na cidade, e com o objetivo de desvelar como se deu a trajetória de gestão dos espaços de leitura nas escolas públicas, buscou-se refletir sobre parte da história da educação em Brasília. Esse olhar sobre o passado permite uma compreensão do objeto estudado, pois delinea o percurso do acesso aos materiais escritos que a população conquistou em cinco décadas de existência da cidade e como os moradores concebiam a leitura em suas vidas.

Antes do ano de 1960, a cidade começou a ser tecida em meio à poeira, as estradas recém abertas no cerrado e as bagagens dos pioneiros. Nesse contexto de construção da nova capital, as inaugurações podem ser constatadas no filme³⁴ “As primeiras imagens de Brasília”, do acervo do Arquivo Público do Distrito Federal (APDF). No filme há o registro do ir e vir de caminhões, a chegada de novos moradores, o acampamento dos pioneiros e o clima de trabalho incansável, poeira e calor. À época, em 1958, um relevante espaço de difusão da cultura letrada inaugurado foi a *Biblioteca e Discoteca Visconde de Porto Seguro*, “que contava com cerca de três mil volumes e discos. As coleções foram formadas por doações. A biblioteca dispunha de sala de leitura e conferência. Sua finalidade

³⁴ GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Arquivo Público do Distrito Federal Arquivo Público do Distrito Federal- As Primeiras Imagens de Brasília. Produção Atlântida.

era proporcionar ao povo um meio de satisfazer as necessidades intelectuais”(SILVA, 1961:162). No Arquivo Público de Brasília encontra-se documento em que se pode verificar que nesta biblioteca eram ministradas aulas de Belas Artes, um dos professores, aparece em imagem trabalhando



IMAGEM 1: Arquivo Público do Distrito Federal - Escola de Artes plásticas de Brasília, DF, 1959.



IMAGEM 2 : Arquivo Público do Distrito Federal – Escola de Artes plásticas de Brasília,DF, 1959.

A instituição desse espaço favoreceu a democratização ao livro durante dois anos, pois “com o advento de um novo governo, o prefeito da época dissolveu a biblioteca, não se sabendo até hoje que destino tomou tão valioso acervo” (SILVA, 1961: 162). A descontinuidade do funcionamento de bibliotecas públicas tornava-se uma marca presente na história da gestão das bibliotecas e propiciou uma cultura de interrupção na formação de leitores.

Ainda, no Arquivo Público do Distrito Federal – APDF- percebe-se que as vias de acesso à cultura letrada eram escassas, à época da construção, visto que as pessoas residiam em moradias provisórias, sem muitos recursos e infraestrutura. Em imagem registrada pelo APDF constatou-se livros e revistas comercializados ao lado de alimentos e

outros produtos de utilidades variadas³⁵ (imagem 3). A relação dos pioneiros com a leitura era firmada muito mais por questões ligadas ao cotidiano, do que por fruição artística, por isso eram raros lugares de venda ou empréstimos de livros. As condições materiais de vida dos primeiros candangos afastava-os da inserção no mundo letrado e ao mesmo tempo exigia desses o domínio da leitura. Segundo Barroso (2004),

Os operários eram submetidos até 16 horas diárias de trabalho, sem equipamentos de proteção, morando em acampamentos debaixo e barracas, comendo uma comida infectada, duramente vigiados pela famosa Guarda Especial de Brasília (GEB), uma polícia violenta, sem a mínima formação. A presença feminina era proibida no começo dos acampamentos, o trabalho estendia-se aos fins de semana e os acidentes eram frequentes, tanto pela grandiosidade das construções, como pela inexperiência de muitos, vindos da agricultura e subitamente transformados em peão de obras. (BARROSO, 2004: 33)

A vida dos trabalhadores, seu cotidiano de trabalho e momentos de leitura foram registrados nas imagens que retrataram a relação dos moradores da Cidade-Livre com a leitura. As fotos captaram cenas e situações em que um cidadão, com algumas malas colocadas no chão, lia anotações em um caderno, que continha informações sobre seu trabalho (imagem 4). A grande quantidade de placas, outra forma de relação com a leitura, indicava os mais variados comércios, e tinham a função de informar os operários sobre serviços em geral (imagem5). Além das placas, os anúncios dos filmes em cartaz, expostos na calçada era outra fonte de acesso à leitura (imagem6).



IMAGEM 3 : Arquivo Público do Distrito Federal- Acampamento dos pioneiros, setembro de 1959.



IMAGEM 4: Arquivo Público do Distrito Federal - Acampamento dos pioneiros, setembro de 1959.

³⁵ Como acontecia em 1820, na cidade do Rio de Janeiro, na rua do Ouvidor.



IMAGEM 5 : Arquivo Público do Distrito Federal – Comércio e transeuntes em uma rua do Núcleo Bandeirantes ,em 1959.



IMAGEM 6: Arquivo Público do Distrito Federal - Acampamento dos pioneiros, setembro de 1959.

Foi nesse contexto de poucos espaços de leitura que, em vinte dias, ergueu-se o Primeiro Grupo escolar, posteriormente chamado de Escola Júlia Kubitschek (imagens 7 e 8). Sua estrutura física era formada com características arquitetônicas semelhantes à residência presidencial. Assim, em 1956, a primeira biblioteca escolar de Brasília foi criada nas dependências do Primeiro Grupo Escolar da Candangolândia (GE-1), “o projeto do primeiro Grupo Escolar era de Niemeyer e constava de salas de aula, biblioteca, cozinha, refeitório, almoxarifado e recreio coberto.” (SILVA, 1961: 158).



IMAGEM 7: Arquivo Público do Distrito Federal – Escola Júlia Kubitschek, setembro de 1959.



IMAGEM 8: Arquivo Público do Distrito Federal – Escola Júlia Kubitschek, 29 de setembro de 1959.

Brasília teve o planejamento urbanístico e arquitetônico traçado por Lúcio Costa e Oscar Niemayer, respectivamente, e, o desenho do Plano Educacional do Distrito Federal elaborado por Anísio Spíndola Teixeira. O jornal, *Diário de Notícias*, publicou a empreitada educacional de Brasília,

Coube ao Professor Anísio Teixeira, por solicitação do dr. Ernesto Silva, diretor da Novacap, elaborar, em outubro de 1957, o plano do sistema escolar público de Brasília, que, no tocante à educação elementar, está assim estruturado: 1) Jardim de Infância, destinado à educação de crianças das idades de 4, 5 e 6 anos; 2) Escolas-classe, para a educação intelectual sistemática de menores das idades de 7 a 12 anos, e curso completo de seis anos ou séries escolares; 3) Escolas-parque, destinada a completar a tarefa das Escolas –classe, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da crianças e sua iniciação no trabalho, por uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área, assim constituída: biblioteca infantil e museu, pavilhão para atividades de recreação, um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições) dependências para refeitório e administração³⁶

O Plano Educacional que Anísio Teixeira elaborou indica a concepção de educação defendida e vivenciada por ele,

A escola não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. Para esta escola, precisava-se, assim, de um novo currículo, um novo programa e um novo professor. A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e a mais difícil das escolas. (TEIXEIRA, 1999 : 164)

O primeiro grupo escolar havia sido construído em poucos dias, e apesar do tempo exíguo a biblioteca teve seu lugar garantido, seu acervo contava de “dezenas de livros [...] tudo doação de firmas particulares” (SILVA, 1961: 158). Percebe-se que a presença da iniciativa privada fez-se desde a inauguração da primeira biblioteca escolar no Distrito Federal, bem como a distribuição de livros de leitura nas escolas, que fora realizada pela editora de Monteiro Lobato, em São Paulo, em 1920. (FEIJÓ, 2005: 461). A biblioteca Infantil constituía-se como um espaço histórico de democratização do acesso aos bens culturais, por meio dos livros. As condições concretas de acesso aos livros à época eram escassas, as moradias eram precárias e o ritmo de trabalho dos adultos era frenético, desta forma a escola era um dos poucos espaços de acesso à leitura e as professoras as mediadoras entre os estudantes e os livros. Para Anísio Teixeira, a escola deveria “atender a necessidades específicas do ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social” (TEIXEIRA, 1961: 195)

³⁶ DIÁRIO DE NOTÍCIA. *Brasília permanecerá inerte se nela não houver escolas*. Diário de Notícias. Rio de Janeiro, 17 de fev. de 1960.

Uma das professoras pioneiras, Sttella dos Cherubins Guimarães Trois, em entrevista a Regina Maria de Jesus Lima, explica que assim que se formou em Filosofia, na cidade de Goiânia, foi a décima terceira professora que atuou na escola. Pela manhã lecionava em sala de aula e no período oposto trabalhava na biblioteca escolar. Durante a entrevista, explicou que “as crianças frequentavam o dia todo, e tinha biblioteca, piscina, a parte de jogos, tinha iniciação das atividades de educação artística, de prática de trabalho, a parte de hortas” (Governo do Distrito Federal, 1984: 26). A entrevista com a professora Sttella revela um aspecto relevante da gestão escolar: o mediador ou mediadora da leitura.

O quadro de mediadores das escolas públicas encontra-se muito diferente do início da rede escolar de Brasília. Esses docentes que trabalham na biblioteca são professores readaptados, muitos deles não conseguem relacionar-se com estudantes, conforme o seguinte relato: “Aqui na nossa escola, a gente tem a bibliotecária, readaptada, porque na Secretaria de Educação não tem bibliotecária nas escolas, são professores readaptados que assumem essa função.” (B1)³⁷, a presença de um profissional que não possui condições de saúde para mediar à relação dos estudantes com a leitura tem limitado o trabalho da escola,

Aqui em nossa proposta pedagógica do ano passado nós tínhamos uma professora que estava tudo bem amarrado com ela, porque ela não era readaptada e ela fazia esse trabalho, junto com as crianças fazia teatro, fazia tudo com os alunos na biblioteca, agora ela saiu, esse ano vieram outras pessoas para a biblioteca e fica diferente, mas a proposta pedagógica tem o projeto da biblioteca, mas esse ano não está funcionando, porque é uma pessoa readaptada. Mas até o ano passado funcionou, junto com a proposta pedagógica. (B1)

A presença de uma profissional qualificada, em condições de saúde plena contribui e torna-se elemento facilitador do acesso à leitura na escola. Essa prática favoreceu a vivência da literatura na vida dos estudantes da escola Júlia Kubitschek e pode ser percebida no texto escrito por Gessy Soares da Silva, da terceira série primária, quando foi publicada a primeira edição do jornal estudantil “A voz do Estudante”, em outubro de 1958. Em seu texto a estudante deixa transparecer algumas características pedagógicas escolanovista, como o aprender fazendo, a experimentação e os centros de interesses.

Em nossa classe, 3ª série, já fizemos muitas coisas importantes. Quase todas as lições que nós aprendemos nós as desenhamos. Por exemplo: o quadro dos vertebrados, as estações do ano, os movimentos da terra, as partes das plantas, frações ordinárias, o quadro de honra de leitura e muitos outros. Estamos organizando o Jornalzinho, o Museu do Índio, e fazendo o aparelho de destilação. Na 4ª série há o Hospital Osvaldo Cruz e o jornalzinho Gazeta Escolar. Na 1ª série há o correio e o teatrinho de sombras, a lojinha do Chapeuzinho Vermelho; e na 2ª série o teatrinho de fantoches (Governo do Distrito Federal, 1984: 21).

³⁷ Conforme Quadro III, sujeitos entrevistados.

A escola trabalhava os assuntos que eram do interesse dos estudantes, o que reflete no fato de terem escolhido o título de uma história infantil para ser o nome da lojinha, desvela que a literatura fazia parte do universo daquelas crianças. E se, o contexto da cidade era de construção frenética e poucas eram as possibilidades de acesso aos livros, provavelmente a biblioteca escolar era um dos espaços mais relevantes de acessibilidade a leitura, estimulado por professores que acreditavam na formação de leitores.

Para Anísio Teixeira as bibliotecas infantis integravam as vivências escolares dos alunos das escolas públicas. E de acordo com o Plano de Construção escolares de Brasília³⁸, as bibliotecas localizavam-se nas Escolas-Parques. Tais escolas eram frequentadas diariamente pelos alunos no turno contrário das Escolas-Classes, a fim de desenvolver capacidades culturais, artísticas e sociais,

[...] além das quatro horas de educação convencional, no edifício da “escola-classe”, onde aprende a “estudar”, conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades que desempenha individualmente ou em grupo, aprendendo portanto a trabalhar e conviver. (TEIXEIRA, 1961: 197)

As Escolas–Parque foram planejadas como um lugar de formação artística e cultural, oportunizando a educação integral tão defendida por Anísio Teixeira. No pensamento dele a educação integral com atividades diversificadas era fator fundamental para uma educação de qualidade, porém o crescimento da população do Distrito Federal não foi acompanhado da expansão da rede pública de ensino.

Com a matrícula era muito superior à sua capacidade, a escola se divide em turnos, oferecendo ao aluno meio dia escolar e, em muitos casos, um terço de dia escolar, com a conseqüente redução do programa (...) Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhes amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gana de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.”³⁹

Anísio Teixeira enxergava a biblioteca escolar como parte das atividades de aprendizado coletivo, desta forma a escola pública, pela sua estrutura e características no início de Brasília garantia o tempo e o espaço necessários para a utilização da biblioteca escolar como *locus* de democratização de construção e divulgação do saber,

Todos os estudos, de verdadeira e autêntica formação para o trabalho, seja o trabalho intelectual, científico, técnico, artístico ou material, dificilmente podem ser estudados em tempo parcial, dificilmente podem ser feitos em períodos apenas de aula, exigindo além disso e, sempre, longos períodos de estudo individual – e para tal grandes bibliotecas, com abundância de livros e de espaço para o estudante.(Teixeira, 1957:17).

³⁸ Teixeira, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.35,n.81, jan-mar, 1961, p.195-199.

³⁹ TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro, 6ª. Ed, Editora UFRJ, 1999.

Durante a construção da cidade, administradores e depois governadores, criaram espaços culturais e formulou políticas para atender a demanda de educação integral, incluindo o exercício das artes plásticas e de música, além disso, os professores foram contratados para ministrar as aulas, e pianos foram introduzidos nas escolas trazidos, como registrou-se nas reportagens do jornal *Correio Braziliense*:

Já se encontram em Brasília, chegados ontem, os pianos adquiridos pela CASEB para as atividades extra-curriculares programadas. Um deles, de cauda inteira, servirá para recitais de grandes pianistas, que serão oferecidos ao público de Brasília, no auditório da Escola Parque.⁴⁰

Ministério da Educação: A Universidade do Brasil, sob os auspícios do Ministério da Educação e Cultura, realizará, no auditório da Escola Parque, um ciclo de conferências, de extensão universitária. A primeira, no dia 18 do corrente, às 17 horas, estará a cargo do reitor Pedro Calmon, que falará sobre o tema “Pioneiros do Planalto” Recital de Poesia...poemas de sua autoria, improvisará versos com motivos oferecidos pelo público e falará sobre os violeiros e cantadores nordestinos....Educação Física...II Festival Nacional de Teatro de Estudantes...”⁴¹

Para Anísio Teixeira a educação escolar privilegia outras esferas de aprendizado do aluno e não apenas a memorização de palavras. O plano que traçou para construção de escolas ofereceu aos estudantes daqueles primeiros anos a possibilidade de receber do Estado uma educação holística, ou nas palavras de Anísio Teixeira:

[...] não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão⁴²

No Plano do Sistema Educacional de Brasília percebe-se que o pensamento de Anísio Teixeira era algo exequível e foi acompanhado por lutas, pois “este Plano educacional seria aplicado em toda área do Distrito Federal[...] entretanto, tal plano [...] foi desde os primeiros momentos, submetido aos mais duros embates” (SILVA, 1961: 158). No entanto, para Anísio Teixeira o poder público tem atribuições de oferecer uma educação de qualidade para toda população. Na sua concepção o ensino integral, as atividades de arte e música, os clubes escolares, as Escolas- Parque eram características necessárias para um

⁴⁰ CORREIO BRAZILIENSE. *Educação*. Brasília, 25 de maio de 1960.

⁴¹ CORREIO BRAZILIENSE. *Ministério da Educação*. Brasília, 13 de maio de 1960.

⁴² TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro, 6ª. Ed, Editora UFRJ, 1999.p. 63 e

bom desempenho da educação pública. Neste contexto, as bibliotecas foram concebidas como espaço para democratizar a cultura os bens culturais por meio do acesso aos livros e de convívio social.

A filosofia da escola visa oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e seu ritmo de preparação e execução, dando-lhes as experiências de estudos e de ação responsáveis. Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido da atividade completa, com suas fases de preparação e consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, seja nos jogos de recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito. (TEIXEIRA, 1999: 166)

As concepções filosóficas, pedagógicas e políticas de Anísio Teixeira desvelaram a relevância do espaço e o uso da biblioteca escolar na construção de uma educação democrática. A busca pela excelência, o ensino integral, as atividades de arte e música, a dedicação integral dos professores e a biblioteca escolar são algumas das marcas que Anísio Teixeira imprimiu na história educacional de Brasília e na gestão dos espaços de cultura e conhecimento na escola pública. De acordo com Lajolo e Zilberman,

A escrita participa decisivamente da criação, organização, funcionamento e transformação das formas de sociabilidade, dos jogos das forças sociais, das condições e possibilidades da consciência social de indivíduos e coletividades, em âmbito local, regional, nacional e mundial. Todas as relações, diversidades, distinções, hierarquias, desigualdades, tensões e lutas, codificam-se em escritos e escrituras, gêneros e estilos: o indivíduo e a coletividade, o povo e a nação, a classe social e o grupo social, o partido político e o sindicato, o movimento social e a corrente de opinião pública, sem esquecer a Constituição Nacional e a carta das Nações Unidas, o princípio de soberania nacional e o direito internacional. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2001: 10)

Portanto, a garantia do direito de acesso aos livros nos espaços escolares contribui para o fortalecimento da democracia e encaminha a sociedade para relações mais justas. O acesso aos livros, para poucos estudantes, proporcionada pela primeira biblioteca escolar foi se transformando à medida que a demanda por educação escolar aumentou e o investimento para expansão da rede escolar pública do Distrito Federal tornou-se escasso.

O Plano Educacional elaborado por Anísio Teixeira contemplava educação integral com estruturas físicas próprias para a proposta, as bibliotecas estavam inseridas nos momentos vividos nas Escolas-Parque. Estas, pouco a pouco foram deixando sua natureza de espaço de cultura e lazer para serem transformadas em salas de aula que passaram a atender os alunos em meio período escolar. O desenho histórico de descaso com a educação integral, formulada por Anísio Teixeira, a demanda por mais vagas nas escolas de educação básica contribuíram historicamente para a descaracterização da biblioteca escolar como um espaço necessário à educação dos estudantes. Além disso, a visão estreita e pouca sensibilidade dos governos locais, os tornaram indiferentes perante a necessidade de

disponibilizar espaços que permitiam a acessibilidade à cultura. A cidade crescia e a população em idade escolar também. Assim, para atender bastava garantir o espaço da sala de aula. Esta visão fez desmoronar os princípios de educação integral, reduzindo o direito do estudante à questão de poucas horas de permanência em sala de aula e restrito aos conteúdos escolares.

O Sistema que deveria servir de modelo aos outros entes da federação, tropeça no lugar comum de que a ampliação somente se realiza sob pena da perda da qualidade, independente da concepção dada à palavra. Importante lembrar que o governo já tinha renunciado a ideia, se é que ela existiu, de implantar o modelo anisiano nos outros aglomerados habitacionais. A migração, o aparecimento de novas comunidades, a extinção de acampamentos e núcleos provisórios, a criação de regiões administrativas ou cidades-satélites, ou seja, gente chegando e gente movendo-se, redundam nas medidas usuais no enfrentamento da questão: escolas provisórias, diminuição de horas, aumento de turnos, classes em lugares emprestados, financiamento de entidades privadas. O ano letivo de 1963 foi concluído com o atendimento de 23.104 crianças e jovens. O ano de 1964 finalizou com 34.819, uma demanda crescente que não encontrava respaldo no planejamento do sistema escolar. (BARROSO, 2004: 50)

Desta forma, o acesso aos livros e aos materiais escritos foi sendo considerado secundário na trajetória de escolarização de muitos estudantes, pois o aumento exponencial do número de matriculados nos estabelecimentos públicos, aliada a cultura de pouca valorização da leitura, forjaram historicamente as ações da gestão escolar sobre a democratização dos livros. A universalização do ensino fundamental desacompanhada do crescimento da estrutura física resultou em escolas constituídas unicamente por salas de aula, os demais espaços educativos como quadras, laboratórios e bibliotecas foram gradualmente perdendo sua função, pois para abrigar mais estudantes a gestão escolar privilegiou a constituição de salas de aulas improvisadas.

A pressão da população pelo cumprimento do dever do Estado em oferecer educação pública e gratuita trouxe novos desafios para os gestores escolares. A crescente demanda por vagas, a falta de investimento em construção de novas escolas e a arquitetura escolar excluíram o espaço escolar da biblioteca, a fim de acomodar novas salas de aula. Em alguns casos, porque ele se tornou depósito de livros pouco utilizado. E quando esse espaço existe fica dissociado das práticas dos professores e fora do cotidiano do estudante.

Nestes termos indaga-se: nas escolas públicas do Distrito Federal que leituras de literatura são oferecidas aos estudantes? Os espaços de leitura são assegurados efetivamente aos estudantes? As bibliotecas escolares e os profissionais da gestão democratizam o acesso aos livros e à leitura no ambiente escolar?

As discontinuidades de espaços escolares de leitura no interior da escola, a fragmentação das políticas governamentais para a leitura; a ausência de formação de mediadores; a pouca tradição da cultura letrada e a restrição aos livros de literatura nos

ambientes escolares constituem uma realidade em que gestores pouco democratizam o direito ao livro de literatura.

2.3 Democratização do livro integrada à gestão democrática na escola pública

A democratização material do livro nos espaços escolares de leitura pode ser compreendida sobre diversos olhares. Assim, os formuladores de políticas de leitura que trabalham no Ministério da Educação podem compreender que a simples entrega de acervos nas escolas públicas cumpre a acessibilidade aos livros. De outro modo, os gestores e os professores que atuam na educação básica podem conceber que a preservação do objeto livro deve ser a prioridade nas decisões vinculadas às ações sobre a leitura. Em contrapartida, há escolas que pautam as suas ações na concepção democratizadora do livro e da leitura aos estudantes nos espaços escolares. Desse modo, o item seguinte propõe como pergunta norteadora se a acessibilidade aos livros consubstanciou um direito social e garantiu o acesso democrático ao livro para os estudantes.

De fato, as lutas para tornar o livro um objeto acessível e comum à vida dos estudantes das escolas públicas têm sido marcadas por descontinuidades e contradições, pois as ações políticas sobre a democratização do livro mostram-se recentes, descontínuas e fragilizadas. Os governos formulam programas que favorecem a leitura, mas os implementadores não se mostram preparados para assegurarem o cumprimento da diretriz de democratização do acesso aos livros. Torna-se necessário perceber a democratização do acesso com as lutas dos movimentos sociais, nas formulações legais e nas decisões da gestão escolar.

A democratização do acesso ao livro modificou-se após a Constituição Federal, ao prescrever, no artigo 206, inciso VI, que deve haver “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. O texto da Constituição tornou-se um marco para a educação, ao expressar o valor público da democracia, o compromisso de promover ações e programas que valorizem o saber cultural escrito, criado e constituído.

Segundo Vieira (2008: 24), quando o Estado, por meio de seu arcabouço legal afirma um valor público, no caso a gestão democrática, não há garantias de que tal valor será concretizado, pois “para ganhar materialidade (o valor público) precisa ser traduzir em políticas. Estas, uma vez concebidas, são operacionalizadas através de ações que concretizam a gestão.”

Desta forma, o artigo 206 expressa uma intenção política, resultado de discussões, embates e conflitos à época dos trabalhos da Assembléia Constituinte, porém a trajetória de consolidação da gestão democrática nas escolas públicas tem sido marcada por limitações,

lutas, conquistas e recuos. No terreno escolar são construídas visões de educação, edificadas, por vezes, com interesses antagônicos ao da democratização.

A gestão democrática nas escolas públicas, como todo valor público, se constrói na realidade das instituições escolares e tal luta ocorre de maneira peculiar em cada escola. As condições históricas, sociais, políticas e econômicas são elementos que tecem essas relações que se estabelecem entre a gestão escolar e o direito aos bens culturais, que ocorre, agora, com a participação da comunidade escolar.

Na escola pública, algumas instâncias atuam como fortalecedoras da gestão democrática, desta forma, o conselho escolar, a escolha dos diretores pela comunidade, o projeto político pedagógico e o grêmio estudantil podem ser facilitadores para a construção de uma gestão democrática. Contudo, não há garantias de gestão democrática na escola, se apenas existir um projeto político pedagógico ou a eleição para diretores, pois essa se constrói nas decisões e na cultura escolar, principalmente, se assegura a participação da comunidade escolar, como usuária do direito à educação.

Um dos objetivos da gestão democrática é construir processos de autonomia e cidadania em que o cidadão crítico, comprometido com as vivências democráticas, seja capaz de questionar seu papel político e ser um desencadeador de mudanças. Tal formação aprendida e vivenciada nos espaços escolares, em especial, na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos Conselhos pode ser uma forma de enriquecimento da vida democrática.

A elaboração do PPP na escola pública, compreendida como uma forma de construção da identidade democrática da escola, estimula o processo de tessitura de relações sociais participativas, permitindo que o valor público da democracia, pactuado no artigo 206 da Constituição Federal, materialize-se em vivências de toda comunidade escolar. A experiência de formulação do PPP favorece uma postura de coerência entre a vivência pedagógica e as decisões políticas firmadas coletivamente, e ambas devem defender a igualdade de condições de acesso e permanência, com qualidade social para todos, gestão democrática, liberdade com autonomia e valorização do magistério.

Assim, a participação da comunidade nos espaços da escola torna-se um elemento indicador de gestão democrática, pois “ implica principalmente o repensar a estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva.”(VEIGA, 1995: 18)

Democratizar significa criar meios de participação da comunidade escolar nas decisões sobre o uso dos espaços de divulgação, uso da biblioteca na formação da cidadania e construção do saber. Uma escola pública pode ser considerada democrática se abriga em suas práticas, valores e princípios democráticos nas decisões administrativas, financeira e pedagógicas. Pode-se dizer que a gestão democrática escolar propicia uma

democratização dos espaços de conhecimento, de forma que a comunidade escolar tenha voz nas decisões que envolvem a divulgação e o acesso ao conhecimento e saber acumulados pela humanidade, do qual a escola tornou-se a instituição socializadora.

A biblioteca escolar pode ser compreendida como um dos espaços de divulgação, preservação, humanização, socialização, redescobertas individuais, de conhecimento, inventos e saberes. A gestão escolar transparente e democrática irradia-se e tornam-se educativas em outros espaços escolares. Uma gestão escolar democrática pressupõe a participação da comunidade nas decisões, de forma a construir uma vivência coletiva e afetiva. Desta forma o uso do espaço da biblioteca escolar pode indicar se a gestão escolar tem contribuído para a democratização do conhecimento.

A disponibilização do espaço e do acervo da biblioteca escolar pode ser um indicador se a gestão escolar tem comprometimento com o direito de acessibilidade aos livros do estudante. Nas instituições estudadas o espaço da biblioteca permanecia fechado e as chaves estavam com os diretores, assim os estudantes tinham seu direito de buscar o livro cerceado. O cuidado com o objeto livro, protegê-lo, trancá-lo tornou-se maior do que a necessidade de possibilitar uma trajetória permeada por experiências literárias para o estudante da escola pública. As escolas asseguraram nas práticas escolares uma hora de biblioteca por semana, essa escolha indica falta de prioridade da leitura para a gestão escolar.

Assim, o acesso democrático ao livro tem uma relação direta com a gestão escolar, visto que ela pode compreender a biblioteca como espaço privilegiado de transmissão, socialização e divulgação de saberes. O uso das bibliotecas escolares, a visão dos gestores e a gestão deste programa em duas escolas públicas podem revelar indicadores sobre o comprometimento político com a democratização do saber, por meio da acessibilidade aos bens culturais da cultura letrada, nos ambientes escolares.

2.4 A gestão da biblioteca escolar: ler é um direito de homens e mulheres

Para formar estudantes leitores é necessário estabelecer a leitura como prática cotidiana, pois a maior parte vive a parte das práticas letradas que vivenciam a leitura como fruição. Assim, para superar a mentalidade em que se restringe as finalidades da biblioteca, essa pode ser compreendida como um espaço privilegiado na construção de uma relação entre o estudante e o livro. Desta forma, uma questão torna-se problematizadora: que ações a gestão das escolas estudadas formularam para oferecer condições materiais de acessibilidade aos livros?

As bibliotecas são fundamentais na formação do estudantes e são consideradas como indicadoras de fortalecimento da democracia e da participação da comunidade, por

isso “toda criança, quando começa sua vida escolar, deve conviver com a biblioteca da escola, lugar de livre acesso [...] é a biblioteca pública que garantirá sua atividade de leitora” (SERRA, 2004: 79). Para as crianças que provem de família com pouco poder aquisitivo, a biblioteca pública torna-se a via de acesso mais democrática ao mundo da cultura letrada.

As bibliotecas, em países desenvolvidos e onde há democracias fortes, bem como em regimes socialistas, são espaços cultivados pela sociedade e preservados e mantidos tanto pelo governo como por empresas. Essas bibliotecas, além de oferecerem a oportunidade de acesso à leitura, oferecem serviços a comunidade. Um sistema de bibliotecas que atenda à população, em todos os níveis é uma marca do regime democrático. (SERRA, 2004:78)

A gestão democrática da escola pública quando assumida pela comunidade abriga em suas ações movimentos de democratização do saber, dentre eles destaca-se a biblioteca escolar fortalecida e capaz de possibilitar a atualização do ser humano por meio de apropriação da cultura. A vivência em uma biblioteca de hábitos democráticos constrói naqueles que a frequentam a possibilidade de expressar com clareza suas posições políticas, e desta forma, se constitui como cidadão crítico e transformador da realidade.

Assim, o acesso ao livro torna-se um desafio para a gestão democrática nas relações sociais na escola pública, em especial o uso da biblioteca escolar. E para viabilizar esse intento, o programa *Literatura em minha casa* constituiu-se como uma ação que intencionou a democratizar o acesso ao livro. Neste sentido, desvelar se a gestão escolar desse programa contribuiu como elemento facilitador ou impeditivo deste direito social, além de perceber as atitudes e os movimentos da gestão que consubstanciou a leitura como uma conquista social.

A biblioteca escolar, na história da rede escolar do Distrito Federal, constituiu-se em espaço privilegiado de democratização do saber, visto que desde a construção da cidade, esses espaços públicos de leitura foram planejados para permitir acessibilidade aos livros de leitura.

O trabalho exercido pelos gestores escolares na biblioteca escolar tem sido desafiado constantemente pelas condições materiais precárias, ausência de política de formação de mediadores de leitura e pouca estrutura física para a manutenção da biblioteca. Durante entrevista, uma professora da rede escolar pública, relatou as dificuldades de acesso aos livros, à época em que o *Programa Literatura em minha casa* atendeu as escolas,

Nós não tivemos nenhum incentivo à leitura nessa época, da rede pública, não. Nós desenvolvemos trabalho de literatura, mas ajuda da rede pública nós não tivemos. Nem recebemos livros, nem quando pedíamos os livros, por exemplo. Nós também não podemos pedir para os alunos comprarem os livros, o que dificulta. A gente tem que pedir aos pais, perguntamos se eles concordam e mesmo assim a gente corre risco de alguém falar para rede pública que a gente está pedindo para comprar livros. Tem tudo isso, é muito difícil pedir livros. Agora,

como todo ano nós recebemos dinheiro para ir comprar os livros, na Feira, melhorou bastante, mas antes também nós não tínhamos. (A3)

A professora revela em sua fala, a dificuldade de acesso ao livro, a falta da presença do Estado no cumprimento de um direito do aluno da escola pública, e, ao mesmo tempo, pode-se perceber a angústia por ter de solicitar aos pais, trabalhadores com pouco poder aquisitivo, a compra do livro. Assim, educadores encontram-se diante do seguinte questionamento: como os estudantes desenvolverão habilidades de leitura sem a presença de livros? De fato, a escola pública é um dos poucos lugares de possibilidade de leitura para o estudante filho de trabalhadores, crianças e adolescente que pertencem a classe social mais abastada têm estímulos constantes para criarem vínculo com o livro, livrarias e bibliotecas. Essa realidade de exclusão cultural construída no interior das escolas públicas perpetua uma relação de estranheza do estudante com o objeto livro. A presença do livro no espaço escolar não é garantia de acessibilidade, porém sua ausência proporciona aos estudantes uma trajetória escolar sem hábitos de leitura. Gestores e professores têm percebido as limitações que a restrição do acesso ao livro produzem na escola.

A criança precisa manusear o livro, ela precisa ter o livro para poder gostar, até do cheiro do livro. Quando eles recebem o livro novinho e eles sentem aquele cheirinho, é tão gostoso. Eu acho que o prazer do livro começa aí. Na capa, como é essa capa, fazer uma análise dela. Se é colorida, se não é, os desenhos, o tamanho das letras. Tudo isso para os alunos da 4ª série faz diferença. Se o livro não tem desenhos, não tem atrativos, as letras muito pequenas, isso dificulta porque a cada ano que passa nossas crianças têm mais dificuldades na leitura. A cada ano, na leitura simples mesmo de sala de aula, então quando vai interpretar um livro, fica muito mais difícil. Cada dia que passa eles estão lendo menos, quando a gente dá um livro eles se assustam com o tamanho do livro, com o número de páginas. Ainda não percebem que quando a história é gostosa você nem percebe o tamanho do livro, para eles não tem isso ainda e dificilmente eles conseguem compreender o livro todo. (A3)

Para que a leitura seja vivenciada como prática social, o espaço escolar precisa proporcionar em primeiro lugar acessibilidade aos livros, curiosidade, criatividade e atrativos, para tanto, o Estado deve prover as escolas com bons acervos. Em segundo lugar, um profissional capacitado para mediar a leitura, alguém que tenha gosto pela leitura e aptidão para relacionar-se com os estudantes e saiba estabelecer uma relação democrática, afetiva e de formação humana com os usuários do espaço de leitura. Porém, as desigualdades econômicas e sociais, as restrições de acesso aos livros no ambiente escolar e a ausência de um professor mediador coadunam para afastar estudantes do mundo letrado. Assim, Klebis (2008) elaborou uma metáfora, com base no livro *Admirável mundo novo*, de Huxley, sobre as vivências que podem aproximar ou afastar crianças do ambiente cultural e letrado concretizado na biblioteca escolar,

No segundo capítulo de *Admirável mundo novo*, as crianças da elite (os “alfas”)-destinadas as funções intelectuais, mais elevadas e de maior prestígio social-, quando ainda bebês, eram postas a engatinhar por entre livros de capas coloridas e escrituras ilustradas, dispostos numa sala agradável e repleta de flores. Quando tocavam nos livros ou nas flores, um som agradável e melodioso os envolvia, de forma sutil, tornando o ambiente ainda mais aprazível, criando assim um vínculo afetivo entre os infantes “alfas” e os livros, vínculo este necessário às suas futuras funções de liderança política e intelectual. Já os bebês de uma casta menos favorecida (os “deltas”) , destinados as funções servis, braçais e de mais árdua lida, eram soltos, nus e desprotegidos, na mesma sala de livrinhos ilustrados, de capas coloridas e atraentes. Porém quando os tocavam, um som ruidoso e lacinante feria-lhes os ouvidos; em seguida um violento choque elétrico os repelia para longe das flores e dos livros, fazendo-os com que passassem a associá-los a sensações dolorosas e desconfortáveis. (KLEBIS, 2008: 33)

A obra ficcional trazida por Klebis (2008) formula uma metáfora que propicia reflexões acerca das vivências que as bibliotecas escolares proporcionam aos alunos. Assim, um ambiente sem iluminação adequada, com livros colocados em prateleiras altas, acervo velho e mal cuidado, regras rígidas e pedidos constantes de silêncio são elementos que propiciam um afastamento do estudante das séries iniciais do espaço da biblioteca. Certamente não há nas escolas públicas bibliotecas escolares que descarregam cargas elétricas em alunos que por elas circulam, mas ao invés do choque que causa repulsa, pode-se encontrar livros empoeirados e entulhados em salas improvisadas, ambiente inibidor de conversas e normas construídas unilateralmente que exigem de seus frequentadores “passos miúdos [...] sussurros, semelhante ao modo como procedemos quando vamos a um velório [...] não é convidativo um ambiente com características desta natureza, especialmente as crianças, essencialmente emotivas e inquietas”(KLEBIS, 2008: 41). A aproximação com o universo literário é construída por meio da afetividade e o mediador de leitura torna-se fundamental para favorecer o hábito da leitura. Escritores⁴³ de livros infantis relatam que a trajetória de aproximação com a literatura foi tecida em meio a narrativas familiares e, principalmente às lembranças agradáveis dos momentos de leitura compartilhada, quando um adulto lia para eles.

Desta forma, impõem-se aos estudantes das bibliotecas um conjunto de valores e normas que não foram construídos coletivamente e não demonstram a identidade daquela comunidade escolar. Quando os gestores das bibliotecas escolares pesquisadas retrataram como se dá o processo de elaboração das regras do espaço de leitura, mostraram a fragilidade institucional e o personalismo que contribuem para as discontinuidades de ações que impedem a acessibilidade,

Não tem regulamento, porque eu só trabalho de manhã, de tarde fica a chave com um, com outro. Aqui eu trato como se fosse minha casa, sabe? Até mais do que minha casa. Mas não sei o que acontece, depois. Aqui também quando tinha supletivo, era um Deus nos acuda, porque eles rasgavam os livros. (A2)

⁴³ MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro, Objetiva: 2002 p. 12-13.

No primeiro planejamento, no início do ano, a gente coloca. Porque a gente que planeja e entrega para aos professores, então nesse planejamento que a gente entrega coloca o que achamos coerente com o uso do ambiente da biblioteca. O silêncio, o respeito, não rasgar livro, essas coisinhas a gente conversa. Mas não tem nenhum documento escrito [...] As regras foram formuladas por iniciativa da gente mesmo. Até porque entrei na biblioteca em setembro, já peguei o bonde andando. Fui fazendo o que eu achava que tinha que fazer, o trabalho dessa biblioteca nunca foi bem desenvolvido, sempre chegava um saia, chegava um, saia, e o trabalho ficava truncado. A biblioteca nunca desenvolveu um trabalho, a partir desse ano que estamos com projetos semanais, mas não tinha isso não. Começou esse ano essa questão da leitura. (B2)

As normas e regras são planejadas por um único professor designado para escrever as funções da biblioteca são estendidas para toda comunidade escolar. Neste caso, percebe-se a ausência de participação democrática na gestão do principal espaço de leitura da escola. A não existência de interação entre o projeto político pedagógico e as ações da biblioteca contribui para a personalização do espaço. O relato da entrevistada A2, afirma que sem a presença dela as regras não são vivenciadas, isso demonstra a fragilidade institucional, ações fragmentadas e o não reconhecimento do uso público do espaço de leitura. Por outro lado, quando os usuários de um espaço público percebem-se como sujeitos que atuam nele, pode existir uma vivência mais educativa e cooperativa. Para a gestão escolar democrática as decisões derivam da participação coletiva e contribuem para a transformação social (PARO, 2006), assim, as ações relacionadas à biblioteca escolar inserem-se neste contexto de democratização.

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. (PARO, 2006 : 10)

Uma escola pública democrática exige no seu funcionamento espaços diversos de discussão e espaços de leitura com exercício de cidadania no fazer escolar. E as ações da biblioteca se inserem nesses movimentos de diálogos. As normas que antes da vivência democrática eram formuladas por uma ou duas pessoas, agora, com a participação coletiva podem trazer a marca identitária da comunidade escolar, de forma que os segmentos que compõem a escola sintam-se partícipes e usuários de direitos do espaço da biblioteca e possam lutar por sua melhoria. Registros de avaliação sobre o PNBE, demonstram que na fase de implementação do programa houve contradições dos gestores com o princípio de acessibilidade aos livros.

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

professores e comunidade. Por trás dessa atitude de excessivo zelo- fechar com chave- está a percepção equivocada de que professores e estudantes podem furtar os livros, por isso não ficam expostos, por isso não podem estar acessíveis. [...] primeiro se desconfia dos usuários, e porque essa desconfiança existe, guarda-se a sete chaves aquilo que foi destinado a eles próprios, como se ao fazê-lo, uma ordem mais justa pudesse estar acima do direito. (BRASIL, 2008: 86)

Assim, as políticas públicas de formação de leitores têm se mostrado insuficientes, pois a mera distribuição de livros esbarra nas vivências das escolas, muitas bibliotecas escolares “encontram-se trancadas e inacessíveis aos alunos e mesmo aos professores” (KLEBIS, 2008 : 42). As condições materiais e pedagógicas para o funcionamento de uma biblioteca escolar são elaboradas a partir do projeto político pedagógico e necessitam de políticas permanentes, não só de distribuição de livros, mas também de formação de um quadro de bibliotecários com formação permanente e tempo para dedicar-se a essas atividades educativas. A desarticulação entre as práticas de leitura nas escolas e os fundamentos do PPP das escolas foi registrada por Martins(2003),

Há, ao meu ver, um descaso generalizado por parte dos projetos políticos pedagógicos das escolas quanto à formação sistemática de leitores e indivíduos com proficiência na língua escrita e oral, pois o que vemos comumente é a implantação de projetos pedagógicos que visam a leitura como um trabalho circunstancial, a título de tarefa de sala e método de ensino- aprendizagem que, porém, não re-significam o trabalho docente, nem conscientizam o aluno quanto ao papel social relevante da leitura em sua formação, enquanto ferramenta de apropriação da linguagem padrão, para sua maior autonomia política” (MARTINS, 2003: 11)

A escola pública propicia uma educação sistematizada sobre a cultura que a humanidade criou, preservou, reinventou e socializou historicamente, a fim de que, por esses saberes, o ser humano atualize-se como “sujeito histórico, em termos do saber produzido pelo homem em sua progressiva diferenciação do restante da natureza”(PARO, 2006: 7). No entanto, o saber que a escola sistematiza por meio de seu fazer pedagógico em sala de aula torna-se insuficiente para que o aluno atualize-se, pois além dos conteúdos ministrados por meios das disciplinas, há um conteúdo cultural a ser apropriado em outros ambientes do interior da escola, nas vivências, nas atitudes, nos conflitos e nas alegrias.

Educação é a cultura sistemática e a cultura, a educação assistemática. Elas devem andar juntas para que tenham qualidade e possam beneficiar cada indivíduo e toda a sociedade. Falta grave da escola para maioria, portanto, é a pouca ênfase dada à prática da leitura, em particular a da literatura. (SERRA, 2004:75)

Para se obter o acesso a educação assistemática, revelada nas artes, jogos, danças e vivências de apreciação estética, o estudante das escolas públicas além da sala de aula precisa conviver na biblioteca escolar. Torna-se esse ambiente lugar de troca de informações e diálogo com o mundo da cultura e das artes, e por meio do acesso aos livros de literatura, artes, desenhos e símbolos. A garantia de acesso aos livros passa pela

escolha política da gestão escolar em fazer do espaço da biblioteca um ambiente facilitador do contato e envolvimento dos estudantes e professores com os livros.

Desta forma, o acesso democrático, o planejamento, o uso e a convivência no ambiente da biblioteca escolar podem criar as condições de transformação da comunidade escolar, pois “os indivíduos terão condições como leitores, de conhecer a história da humanidade, do seu povo, de si próprios, podendo ser tornar agentes de transformação da realidade.” (SERRA, 2004:75)

O fortalecimento das bibliotecas escolares como espaços de democratização do saber cultural, afetivo e patrimonial necessita de ações do poder público, como políticas de leitura, que concretizem as condições materiais necessárias ao seu desenvolvimento, bem como uma postura de comprometimento da gestão escolar com a defesa do direito que o estudante tem de ter acesso à leitura. Os programas para as bibliotecas escolares abrigam a intenção de “promover articulação do Estado com a sociedade” e assumem “a leitura como uma questão fundamental e definitiva para a cidadania, para a formação do cidadão-leitor”(PSZCZOL, 2008: 14).

A formação de leitores autônomos envolve uma série de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos na e pela escola. Ler é apreciar, inferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber as diferentes possibilidades de uma mesma leitura, é estabelecer relações entre diferentes experiências- inclusive de leitura. Por tudo isso, ler é, antes de tudo um direito. É papel da escola e do professor proporcionar aos alunos todas as oportunidades de acesso às práticas sociais que se realizam, principalmente, por meio do texto escrito. (BRASIL/MEC, 2006: 7)

Torna-se evidente que a questão do acesso ao livro decorre das desigualdades econômicas e sociais, pois crianças provenientes de classes menos favorecidas são aquelas que carecem de bibliotecas públicas que funcionem, de fato, pois “em geral as bibliotecas que funcionam razoavelmente bem [...] estão nas zonas urbanas de classe média ou nas áreas centrais das cidades. E escasseiam vertiginosamente nas áreas urbanas mais pobres, na periferia das cidades e nas zonas rurais(PSZCZOL, 2008: 21). Tal afirmação pode ser confirmada em pesquisa feita pelo MEC, pois percebeu-se que , no estado de Goiás, por exemplo, “do total de escolas, 2.281 (33%) dispõe de bibliotecas, estando 89% destas em escolas urbanas, o que agrava ainda mais a oferta educativa na área rural, pela baixa quantidade desse dispositivo escolar- apenas 243.” (BRASIL, 2008: 72).

Percebe-se que os fatores institucionais que limitam a acessibilidade dos estudantes aos livros permeiam diferentes esferas da estrutura governamental. No âmbito do governo federal o acesso aos livros tem demonstrado fragilidade, pois a despeito do governo adquirir um número relevante de livros e fazer a entrega nas escolas, ainda não conseguiu formular ações com efetividade social, no que diz respeito a acessibilidade aos livros.

Desta forma, o estudante da escola pública constrói sua trajetória escolar com pouco contato com a literatura, deixa de ter possibilidades de conhecer o livro e a literatura como uma forma artística de fruição.

A exclusão do universo literário apresenta aspectos relacionados à concepção de direitos, e estes são perceptíveis nas decisões da gestão escolar. Quando o gestor considera que a biblioteca escolar pode ter instalações precárias, pessoal com pouca formação e acervo mal cuidado demonstra concepção que desconsidera que o direito de ler está vinculado ao direito de estudar e conhecer. Assim, o estudante da escola pública tem sua matrícula garantida na escola, mas tem dificuldades de vivenciar a acessibilidade aos livros. Pode até mesmo permanecer na escola, ainda que apartado do acesso às diferentes formas de apropriar-se do conhecimento.

Em entrevista com uma professora, gestora do espaço da biblioteca escolar, percebe-se a fragilidade da política de acessibilidade ao livro, quando o Estado escolhe inserir professores readaptados para gerirem o espaço escolar de leitura,

No meu caso, que cheguei, a minha adaptação restringe o acesso ao aluno. Eu não posso ter contato. Eu tenho assim, quando estou bem num dia, por mim eu vou. A gente planeja as atividades com os livros, que a gente acha que vai atingir, que vai de alguma forma atrair aquela criança. [...] Então dependendo do estímulo que a gente dá eles vem querendo cada vez mais. E aí quando eles já estão familiarizados, já se torna automático, eles nem precisam mais desse intermédio da gente, dessa mediação. Eles já ficam interessados por si só e já buscam. Eu acho que é por aí, não sei, porque estou muito por fora, tem muito tempo, eu estava agora três meses de licença [...]. Claro que as bibliotecas públicas têm uma carência de livros de literatura infantil, tanto que faremos uma campanha pedindo livros para os pais, livros usados. A gente não tem estímulo do governo em cima de material de reposição de livros de literatura, não existe isso. De vez em quando eles liberam uma verba, que a diretora vai à Feira do Livro e compra alguns livros uma vez por ano. Mas fora isso tenho procurado na Secretaria da Cultura para ter uma doação de caixa estante, ou algo assim, mas nunca encontrei. As atividades são pela gente, faz um fantoche, inventa tem que ter criatividade. (B2)

A questão da formação do profissional mediador da leitura nas escolas públicas tem sido continuamente esquecida a despeito de ser parte da política de leitura. Como uma professora com restrições de contato com os estudantes poderá fazer um trabalho de mediadora da leitura e incentivar a leitura? A professora aponta a falta de livros de literatura infantil, e de fato, os estudantes podem ter dificuldades para aprender a ler sem livros. A precariedade do acervo constitui-se em fator limitador, porém a falta de um professor leitor no espaço da biblioteca é mais cerceador do direito à leitura. A mediação da leitura tem aspectos mais relevantes do que os mencionados pela professora, mediar é dividir sua leitura com o outro, para isso torna-se necessário construir uma relação afetiva com o estudante. Quando a professora disse que a mediação torna-se desnecessária, percebe-se que estava tratando de um hábito de ir à biblioteca escolar e escolher um livro, o que

representa um avanço, porém a acessibilidade ao livro vai além do mero empréstimo de livros. Atento a esta situação, em publicação sobre as políticas de leitura o MEC definiu teoricamente o termo mediador de leitura,

Estamos chamando de mediador (es) da leitura aquela(s) pessoa(s) que se interpõe(m) entre o leitor e o texto. Colocamos a possibilidade de mediadores plurais porque a mediação entre um leitor e um texto pode ocorrer em vários momentos [...] Mediar origina-se do latim *mediare*, do adjetivo *médius* “que está no meio entre dois pontos”. Assim, a mediação vem ser a junção, a aproximação entre duas partes, como uma ponte. Mas mediar não é o mesmo que facilitar. Podemos considerar que mediar a leitura significa intervir para aproximar. O(s) mediador(es) de leitura instiga(m), estimula(m) o aluno no processo de apropriação do texto, procura(m) incentivar o estabelecimento de relações entre as ideias que se apresentam e as experiências do leitor/aluno e busca(m) alternativas para que a leitura possa ganhar novas dimensões. (BRASIL/MEC, 2006: 24)

O trabalho pedagógico do mediador de leitura, proposto pelo MEC, exige profissional qualificado para mediar a relação do estudante com o livro. Ler os livros, ilustrações, fotografias e símbolos demonstrar apreço pela leitura, caso contrário a mediação servirá para afastar o estudante da leitura. Além disso, o mediador precisa estabelecer com seu público uma relação afetiva que proporcione o desejo no educando em voltar aquele espaço e retomar os diálogos ali construídos. E por último, o mediador necessita ter condições físicas de saúde para construir um trabalho significativo. Os professores que estão trabalhando no espaço da biblioteca escolar reconhecem que a falta de um profissional saudável compromete o acesso aos livros aos estudantes das escolas pesquisadas,

Geralmente quem está em sala de leitura ou biblioteca está readaptado. Não é um bibliotecário, não há um professor para isso. É quem não pode mais estar em sala de aula, ai eles colocam aqui. Então não é uma pessoa preparada para realmente gerir, não é uma pessoa que tenha domínio, tanto que o que eu sei é o que pesquisei na internet, fui à Regional. Porque a gente chega aqui sem sabe nada de como lidar com esse universo, porque é um universo muito grande. O que sabia trabalhar de literatura com minha turminha é o que tento desenvolver aqui, agora aquela visão panorâmica da coisa, a gente não tem. Porque o legal na biblioteca é ter uma pessoa preparada para lidar com esse universo aqui. [...] Eu não estou muito voltada para essas coisas, sabe? Estou fechada com essas coisas de sala de aula, porque a minha readaptação por motivos psiquiátricos. Até para interagir com você, tenho dificuldades. Eu falo bem, mas hoje eu não estou bem (B2)

A professora formulou autoavaliação sobre seu desempenho como mediadora da leitura, percebe-se nesse trecho da entrevista a insegurança provocada pela falta de formação adequada. A decisão da Secretaria de Educação em delegar a professores readaptados a função de gerir e mediar a leitura demonstra o desrespeito ao direito do estudante em ter acessibilidade aos livros por meio das ações da biblioteca escolar. A falta de contestação da gestão escolar, no que diz respeito a essa decisão demonstra que a

concepção de direito à leitura do gestor escolar alia-se a da Secretaria de Educação, ou seja, não reconhece que o direito à leitura está vinculado ao direito à educação, ambos inseridos no âmbito dos direitos sociais.

Em publicação do MEC, sobre as políticas de leitura, datada do ano de 2006, a questão do mediador de leitura foi percebida como um dos aspectos limitadores para a acessibilidade aos livros,

Do ponto de vista do profissional que opera as bibliotecas, a inexistência quase total de bibliotecários com formação é uma dos grandes problemas. Essa questão se torna ainda mais grave com a ausência de concursos para o cargo, que em muitas redes se quer existe. A figura mais comum encontrada nesse espaço é a de professores readaptados, ou seja, desviados de função por problemas de saúde. (BRASIL/MEC, vol. I, 2006: 21)

O Estado reconhece a fragilidade da política de leitura por não conseguir oferecer aos estudantes das escolas públicas, mediadores de leitura preparados para o desempenho da função de fomento às práticas letradas. Assim, os estudantes das escolas públicas têm o direito de acesso aos livros dificultado, e ainda, no dia a dia das escolas públicas há bibliotecas fechadas, acervos desatualizados e profissionais inaptos para trabalhar a formação do hábito de leitura.

Segundo Dagnino (2002:14), “uma análise completa de uma política pública deve perceber tanto o que de fato acontece como aquilo que não acontece, e revelar os meios pelos quais a mobilização de opinião atua para limitar o escopo do debate”. A decisão de inserir um profissional com a saúde comprometida para atuar na mediação da leitura, tornou-se usual e naturalizada no espaço escolar. Por que essa decisão encontra abrigo no interior das escolas e mobiliza poucos questionamentos?

O Estado reconheceu a fragilidade inerente as políticas de leitura, no que diz respeito ao mediador de leitura. Contudo, as ações necessárias para a transformação desta realidade encontram-se na esfera de formulação, e, ainda distam muito das escolas públicas. Segundo documento que trata do PNLL,

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

- Democratização do acesso
- Fomento à leitura e formação de mediadores
- Valorização do livro e comunicação
- Desenvolvimento da Economia do livro (BRASIL, MEC/MINC, 2007:20)

Existe uma dicotomia entre a intenção e a ação do Estado na viabilização da Política de Leitura. Enquanto nos textos oficiais propõe-se, “programas de capacitação de educadores, bibliotecários e outros mediadores de leitura. Projetos especiais com universidades e centros de formação de professores” (BRASIL, MEC/MINC, 2007:20). A

realidade escolar vive descaso na preparação dos mediadores, “ É quem não pode mais estar em sala de aula, ai eles colocam aqui” (B2). Assim, o problema da acessibilidade aos livros para os estudantes das escolas públicas permanece.

Segundo Rua (1995:13), “uma decisão em políticas públicas representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema, expressas na forma de determinações legais, decretos e resoluções”. Diante da complexidade da realidade e das variadas atuações do poder público para assegurar o acesso aos livros, o direito do estudante continua fragilizado, visto que as vivências escolares são constituídas por relações de poder.

Assim, a legislação educacional brasileira tem sido omissa quanto sobre a questão da biblioteca escolar para educação básica, apenas na educação superior torna-se obrigatória a manutenção desse espaço, de acordo com o texto do PNE/2001. Essa marca revela uma fragilidade na acessibilidade aos livros, pois sem os lugares escolares de leitura, ambientes de leitura, o envolvimento dos estudantes da educação básica das escolas públicas fica mais distante desse direito social no período da formação escolar.

2.5 A gestão do programa federal Literatura em minha casa

O acesso aos livros decorre da garantia do direito social à educação pública, laica, obrigatória e gratuita. Quando um estudante matricula-se na escola pública passa a ter prerrogativas como direito ao conhecimento e aos bens artísticos culturais que a humanidade tem produzido. A escola pública tem se constituído como a instituição potencializadora desse direito, contudo a complexidade das práticas vivenciadas na escola, as relações de forças e as desigualdades econômicas e sociais tem excluído uma parcela da população da possibilidade de usufruir dos bens culturais. Assim, esse item investiga se a acessibilidade aos livros consubstanciou um direito social e garantiu o acesso democrático ao livro para os alunos da escola pública na cidade de Brasília. E, também, Que ações a gestão das escolas estudadas formularam para oferecer as condições materiais de acessibilidade aos livros de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental?

A gestão pública pode ser compreendida por meio de três esferas que se complementam: o valor público, as condições políticas e as condições de implementação (VIEIRA,2008). Desta forma, o programa federal Literatura em minha casa destaca a acessibilidade aos livros como um valor público e as condições políticas, dentre as quais se destaca o arcabouço legal, têm sido fortalecedoras desse valor. Contudo as condições de implementação ainda mostram-se como desafios quando se trata de políticas de leitura que asseguram a acessibilidade aos livros aos estudantes das escolas públicas.

A metodologia de escolha dos livros para o programa *Literatura em minha casa* possibilitou análise sobre as relações intrainstitucionais entre o MEC/ SEB e as escolas públicas. Os gestores do programa instituíram colegiado para fazer as análises e aprovações, contudo excluíram-se desse grupo sujeitos imprescindíveis para a execução: estudantes e professores das escolas públicas, o que desvela uma contradição nessa ação.

Dentre os segmentos representados nesse colegiado torna-se relevante tratar do Proler que tem uma trajetória de defesa da leitura e das bibliotecas escolares. Desde 1992, ano em que foi instituído por decreto presidencial, “foi o primeiro programa do governo federal voltado para a leitura[...] O objetivo central do Proler é assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda sociedade” (PSZCZOL, 2008: 14).

Dentre as diretrizes do programa, a sexta atende aos objetivos deste estudo e compreende a “democratização do acesso à leitura por meio da disponibilização de materiais em bibliotecas escolares e públicas, em salas de aula e em sala de leitura em locais públicos”, dois objetivos do programa coadunam com a perspectiva de democratização do saber por meio dos livros, são eles :

- Promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita, considerando a sua importância para o fortalecimento da cidadania e da democracia;
- Promover políticas públicas que garantam o acesso ao livro e à leitura, contribuindo para a institucionalização de uma Política Nacional de Leitura, por meio de legislação específica, que assegure sua aplicação e permanência. (PSZCZOL, 2008: 15).

O Proler tem se firmado como uma das poucas políticas públicas de leitura que permaneceram a despeito das trocas de governos e constitui-se em um importante órgão de defesa da democratização do acesso ao livro. Destaca-se seu papel como membro do colegiado que procede a escolha dos livros do programa federal *Literatura em minha casa*.

Assim, as decisões sobre as escolhas das obras selecionadas do programa pautam-se pelo julgamento quanto à característica literária das obras, bem como aos padrões de qualidade física dos livros. As obras de literatura que formaram o acervo dos *kits* do programa *Literatura em minha casa*, foram escolhidas por “por um colegiado, instituído anualmente, por portaria ministerial”⁴⁴.

No colegiado percebe-se a tendência de desconsiderar os sujeitos que trabalham com a leitura na instituição escolar. Os estudantes e professores não têm o direito de optar pelos livros, a escolha é feita com critérios estabelecidos por especialistas, e assim, a acessibilidade aos livros não é tecida com a comunidade escolar. De fato quando a relação

⁴⁴ O colegiado constitui-se por representantes do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), de intelectuais e de técnicos e especialistas na área de leitura, literatura e educação do Ministério da Educação e de universidade. Dados colhidos do sítio eletrônico: <www.fnde.gov.br> , disponível em 30 de novembro de 2008, às 15 horas.

de livros chegou às escolas já havia sido feita uma seleção. Sabe-se que os especialistas em literatura desempenham um papel relevante na indicação das obras, porém os sujeitos que trabalham e estudam nas escolas públicas ficam excluídos, desvelando a fase pouco democrática na fase de formulação desse programa.

A presença de membros que integram o PROLER no colegiado de avaliação dos acervos, no PNBE, indica que as políticas de leitura para educação básica podem estar em fase de consolidação, a despeito das mudanças no cenário político. O que pode ser enriquecedor para a formação de uma trajetória sólida das ações do Estado para as políticas de leitura.

As escolhas dos acervos que interessam neste estudo constituem-se aquelas compreendidas entre os anos de 2001-2003, visto que em 2004 não houve aquisições de novos livros, e sim a mera distribuição de livros que sobraram das compras efetuadas em 2003. O anexo I demonstra quais títulos foram adquiridos.

Os livros distribuídos pelo programa *Literatura em minha casa*, na visão dos entrevistadores, favoreceram, quando de fato distribuídos, o acesso aos livros para os estudantes das escolas públicas. Sabe-se que o contato com a obra literária pode proporcionar sensações de liberdade e incentiva a criatividade.

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido. (CADERMATORI, 2006:23)

O saber que a literatura infantil proporciona nas leituras não está disponível para todos os estudantes, pois apenas aqueles que encontram a possibilidade de comprar livros, ou frequentar bibliotecas podem usufruir. O programa *Literatura em minha casa*, tornou-se uma ação de democratização do acesso ao livro de literatura para os alunos das escolas públicas. Ainda que com limitações. Entretanto, a gestão do programa no âmbito escolar foi desenhada de maneiras peculiares, e o acesso ao livro tornou-se um desafio para aqueles que mais necessitam,

[...]as condições sociais de acesso à leitura em nossa sociedade capitalista são diferenciadas ; discriminam-se as camadas populares pelo reforço de sua concepção pragmática da leitura, a que se atribui apenas 'um valor de produtividade.' Enquanto que, para as classes dominantes, ler é proposta de lazer e prazer, de enriquecimento cultural e ampliação de horizontes [...]sonega-se às camadas populares o acesso a produção escrita[...] sobre a leitura é possível observar que as condições de produção, distribuição e consumo da leitura se assemelham às condições de produção e consumo dados aos bens materiais.(MARTINS, 2003: 41)

A forma de escolha dos livros foi considerada inadequada pelos professores entrevistados, tais sujeitos podem ser compreendidos como os implementadores do programa. Segundo Rua (1995:15), “nem sempre os indivíduos que atuam na implementação de uma política sabem efetivamente que estão trabalhando como implementadores de algo abstrato como uma política”. As considerações das professoras sobre a escolha podem contribuir para o aperfeiçoamento das ações do Estado sobre a leitura. Quando perguntadas sobre um programa que entrega livros aos alunos? Responderam:

Eu acho que seria muito legal, principalmente se eles pudessem escolher o livro. Normalmente quando a gente dá o livro de leitura, normalmente é o professor quem escolhe. Até porque nós não temos tanto acesso a livros assim [...] Nós não damos muitas opções para os alunos. Talvez se eles tivessem a opção de escolher os livros, talvez eles gostassem mais de ler. (A3)

Acredito que esse livro deve passar primeiramente pela mão do professor, para o professor fazer uma análise, dar uma olhada, ver se o vocabulário está de acordo com a proposta de leitura, antes de entregar diretamente para as crianças. Porque como a professora vai trabalhar se ela não viu o livro? Deve entregar sim para as crianças, mas primeiro deve passar por uma análise. (B3)

As professoras entrevistadas apontaram falhas do programa, pois os formuladores atentos a demanda por acesso aos livros não consideram a relevância da atuação dos gestores, professores e estudantes, durante o processo de escolha dos livros. Os relatos das professoras retratam a sensibilidade de quem está inserida na sala de aula e tem relacionamento próximo com os estudantes. Os anos de experiência em sala de aula ensinaram-nas que os estudantes preferem escolher seus livros, a lerem aquilo que não puderam escolher. Segundo Rua (1995), o processo de implementação deve ser vivenciado com comunicação entre os formuladores, os sujeitos implementadores e os beneficiários do programa. Desta forma, pode haver aperfeiçoamento constante e maiores chances de alcançar os objetivos. Os desencontros de comunicação entre os sujeitos envolvidos tornaram vulnerável o programa. Pois,

os que decidem supõem que o fato de uma política ter sido decidida automaticamente garante que ela seja implementada. Todas as ações se concentram na decisão e no grupo decisório, enquanto a implementação é ignorada ou é tratada como se fosse responsabilidade de outro grupo. Aparentemente se supõe que a implementação se resume a levar a cabo o que foi decidido, logo, é apenas uma questão dos executores fazerem o que deve ser feito para implementar uma política. Ocorre que a realidade é muito mais complexa. Em virtude disso, uma política pode simplesmente não chegar a ser implementada pela reação de interesses contrariados, seja por reação ou omissão de agentes públicos seja por reação ou omissão até mesmo dos próprios beneficiários. (RUA, 1995:17)

Em avaliação realizada pelo TCU, em 2006, o *Programa Literatura em minha casa* foi apontado como uma ação do PNBE que “facilitaria a inserção dos livros distribuídos pelo professor na prática pedagógica das escolas” (BRASIL/TCU, 2006: 30). Porém a distribuição dos livros, nas escolas estudadas foi realizada com pouca articulação entre os sujeitos envolvidos. A falta de comunicação entre gestores escolares, mediadoras da biblioteca e as professoras foi evidenciada durante as entrevistas e apontam características sobre as relações interinstitucionais. Na escola A, a professora que lecionava na 4ª série afirmou que a escola não foi atendida pelo programa, no entanto, os dados do FNDE e o relato da professora mediadora da biblioteca comprovam o recebimento dos livros.

Chegaram os Kits, do *Literatura em minha casa*, foi distribuído para 5ª e 6ª, primeiramente 5ª o professor é quem fazia o controle, dentro da sala de aula dos livros que o aluno leu. Chegava na faixa de 10 livros de cada título, então ele levava quatro títulos, três títulos para sala de aula e revezava com os alunos a leitura deles. Era um programa muito bom, e, por último, já no finalzinho desse programa, veio os livros para a 4ª série. Aqui a gente entregava juntamente com os livros didáticos, o Kit do livro *Literatura em minha casa*, no início do ano, e dava um prazo de três meses, o professor também ficava cobrando, aqueles títulos na sala de aula, para entregar. Muitos devolveram, aqui tem muito livros do programa *Literatura em minha casa*, que os alunos devolveram, outros não. Por livre e espontânea vontade eles devolveram, quando eles me entregaram os livros didáticos e eles estavam com aqueles cinco livros eles devolveram. A maioria dos livros está aqui. (Professora mediadora da biblioteca- A2)

A professora designada pela gestão da biblioteca da escola A afirma o recebimento dos Kits e retrata detalhes da entrega aos alunos. Contudo, quando a professora regente à época quando perguntada se os alunos da escola foram atendidos pelo programa *Literatura em minha casa*, entre os anos de 2001-2004, respondeu que, “não foram atendidos, não receberam” (A3). Em contato com o FNDE esse confirmou a entrega dos títulos à escola estudada e, o órgão tem o registro da entrega nos anos de 2002 e 2003 (em anexo).

Na escola B, gestora e professora regente confirmaram o recebimento dos livros, porém a docente destacada pela gestão da biblioteca afirmou que a escola não recebeu os livros. Em pesquisa junto ao FNDE a entrega dos livros foi confirmada, nos anos de 2002 e 2003.

Eu lembro que pegamos todos os livros fizemos um embrulho e entregamos em forma de presente para cada um. Eu lembro que eles assinaram, cada criança assinou o recebimento daqueles livrinhos. Muitos acharam super interessante, receberam bem aqueles livros, aproveitaram. Agora outros a gente encontrava na rua aqueles livros, jogados em bancos, os livros já soltos. Nós entregamos esses livros no começo do ano.[...]Eram aqueles livros juvenis, não me lembro o nome deles, mas sei que eram coisas bem legais para 4ª série. (B1- gestora da escola B)

Quando assumi a biblioteca, porque fui adaptada no meio do ano passado, eu dei uma faxina nessa biblioteca em tudo quanto é armário que você possa imaginar. Então eu não vi vestígio do que você está falando e quando eu estava em sala de aula não ouvi nem falar, e a gente interage muito com os professores de 4ª série,

então eu saberia com certeza. (B2- Professora responsável pela biblioteca da escola B)

Eu não me lembro se tinha esse nome, eu lembro que nós recebemos livros, e que esses livros foram entregues para que as crianças lessem esses livros em casa e depois a gente fizesse um trabalho, comentários sobre esses livros. Eu não me lembro se tinha especificamente esse nome *Literatura em minha casa*, mas que foi trabalhado foi sim. (B3- professora regente, escola B)

As contradições presentes nas entrevistas sobre o atendimento do programa demonstram a falta de comunicação entre os sujeitos da escola, uma concepção fragilizada sobre o direito social da leitura e a pouca relevância do programa nas ações das instituições estudadas. O compromisso político da gestão com o direito do estudante de acesso ao livro mostra-se frágil, pois mesmo com programas que entregam os livros nas escolas, alguns estudantes e professores permanecem alheios às práticas literárias. Pois, ora apenas professores da biblioteca lembram-se dos livros, ora apenas os gestores e ora os professores regentes. As falas dos sujeitos envolvidos denotam um trabalho segmentado, feito sem discussões internas e que causou pouca mobilização na escola.

Assim, os aspectos a serem destacados na gestão do programa relacionam-se as ações interinstitucionais e intrainstitucionais. Naqueles, percebe-se a contradição na escolha dos acervos do programa, pois a despeito de elegerem um colegiado, excluem os professores e estudantes das escolhas, cerceando o direito a liberdade de escolha. Nos aspectos intrainstitucionais a análise aponta pouca articulação entre os sujeitos da escola no momento da distribuição do acervo, informações desconstruídas que desvelam a compartimentalização das ações sobre a leitura e o personalismo, que ora age como catalizador das ações sobre a leitura e ora como dificultador.

As condições precárias de trabalho dos docentes, as omissões do poder público, a fragilidade democrática e o personalismo tornam a questão da acessibilidade aos livros secundária. As discussões acerca da garantia de democratização do saber desestimuladas e a gestão escolar passiva diante do direito dos estudantes à cultura, por meio do fortalecimento dos espaços e ações sobre a leitura.

Considerações parciais

O programa *Literatura em minha casa*, vinculado ao PNBE, constitui-se em uma das ações do governo federal com a finalidade de democratizar o acesso ao livro dos alunos das escolas públicas. A acessibilidade aos livros tem sido construída nas escolas públicas brasileiras de maneira intermitente, pois a constituição do acervo da biblioteca escolar, a

formação do mediador de leitura e a solidificação de uma cultura de valorização da leitura ainda são desafios para a escola pública. Assim, os programas de ampliação de espaços de leitura formulados e desenvolvidos pelo governo federal têm fomentado o debate sobre a acessibilidade aos bens culturais, sendo objetos de estudos acadêmicos.

A garantia do direito de acesso aos livros nos espaços escolares contribui para o fortalecimento da democracia e encaminha a sociedade para relações mais justas. A acessibilidade ao livro é parte de um movimento construído historicamente, socialmente, economicamente e culturalmente que busca refletir sobre parte da história da escola pública de Brasília, a fim de compreender como a primeira biblioteca escolar pública vivenciou esse direito. Assim, tornou-se relevante analisar como foi vivenciado o acesso aos livros, mesmo que para poucos estudantes, proporcionado pela primeira biblioteca escolar de Brasília. Sabe-se que essa instituição foi se transformando à medida que a demanda por educação escolar aumentou e o investimento para expansão da rede escolar pública do Distrito Federal foi designado para outras prioridades. A biblioteca escolar, na história da rede escolar, constitui-se em espaço privilegiado de democratização do saber, visto que desde a construção da cidade, esses espaços públicos de leitura foram planejados e improvisados para permitir acessibilidade aos livros de leitura.

O Plano Educacional elaborado por Anísio Teixeira contemplava educação integral com estruturas físicas próprias, nele, as bibliotecas estavam inseridas nos momentos vividos nas Escolas-Parque. Estas, pouco a pouco foram deixando sua natureza de espaço de cultura e lazer para serem transformadas em salas de aula que passaram a atender os alunos em meio período escolar. A cidade crescia e a população em idade escolar também. Assim, para atender bastava garantir o espaço da sala de aula. Esta visão fez desmoronar os princípios de educação integral, reduzindo o direito do estudante a poucas horas de permanência em sala de aula e restrito aos conteúdos escolares.

Para que a leitura seja vivenciada como prática social, o espaço escolar precisa proporcionar em primeiro lugar acessibilidade aos livros, curiosidade e criatividade e para tanto cabe ao Estado prover as escolas com bons acervos. Em segundo lugar, um profissional capacitado para mediar a leitura, alguém que tenha gosto pela leitura e aptidão para relacionar-se com os estudantes e estabeleça uma relação democrática, afetiva e de formação humana com os usuários do espaço de leitura. Porém, as desigualdades econômicas e sociais, as restrições de acesso aos livros no ambiente escolar e a ausência de um professor mediador coadunam para afastar os filhos da classe trabalhadora do mundo letrado.

Os fatores institucionais que limitam a acessibilidade dos estudantes aos livros permeiam diferentes esferas da estrutura governamental. No âmbito do governo federal o acesso aos livros tem demonstrado fragilidade, pois a despeito do governo adquirir um

número relevante de livros e fazer a entrega nas escolas, ainda não conseguiu formular ações com efetividade social, no que diz respeito à acessibilidade aos livros. Constatou-se nas escolas pouca articulação entre o PPP e as ações sobre a leitura, ausência de mediador de leitura com plena saúde e tempo limitado de disponibilização da biblioteca.

O direito à cultura e ao saber assegurado na Declaração dos Direitos Humanos, no artigo XXVII e na Constituição Federal, artigo 215, § 3º e 4º coadunaram, em parte, para assegurar o direito democrático aos livros aos estudantes das escolas públicas, na medida em que esses marcos legais fomentaram no Estado, no meio acadêmico e nos grupos que lutam pela educação pública o valor da acessibilidade aos livros durante a trajetória escolar dos estudantes. Contudo, a realidade escolar de Brasília tem sido tecida historicamente por crescente demanda por vagas, diminuição de tempo escolar e de diversidade de espaços. Assim, as bibliotecas escolares, que tinham lugar privilegiado no início da construção da cidade, tornaram-se prescindíveis diante da urgência de constituir novas salas de aula e de uma concepção que minimiza a cultura. Com a diminuição do tempo escolar para atender a demanda por matrículas a escola foi pressionada a abrir mão de espaços físicos essenciais à formação integral do estudante, como a biblioteca. As ações do Estado para atender o número crescente de estudantes fragilizaram o espaço e o tempo de pesquisa, de estudos, de aprendizagem, de fruição e de afetividade que a biblioteca escolar pode fornecer. Por conseguinte, os estudantes se formam sem a cultura do livro e da leitura, sem vivenciar o direito de acesso aos livros e à cultura em sua plenitude, formam-se sem o domínio completo do universo literário, tem, outrossim, uma relação de estranhamento com o objeto livro.

Assim, a gestão escolar das escolas analisadas viabilizou espaços de leitura, na medida em que instituíram o espaço da biblioteca escolar, porém a acessibilidade aos livros ainda permanece como um desafio. Para que o livro torne-se parte da vida escolar dos estudantes o Estado e gestores precisam prover a formação de mediadores de leitura e a gestão escolar democrática pode disponibilizar de tempo da biblioteca para a comunidade. Desta forma, o direito de acesso aos livros ainda precisa ser vivenciado e promovido dentro das práticas escolares da escola e nas decisões das instituições que formulam as políticas. Este estudo indicou que apenas ter livros e espaço de leitura não constroem nos estudantes uma relação sólida com a leitura, a política de leitura tem a necessidade de privilegiar o contato humano entre os estudantes e os livros, e isso acontece quando existem mediadores de leitura bem preparados para atuar nesta função.

Existe uma dicotomia entre a intenção e a ação do Estado na viabilização da Política de Leitura. Os estudantes e professores estão excluídos do direito de optar pelos livros, a escolha é feita com critérios estabelecidos por especialistas, e assim, a

acessibilidade aos livros não é tecida com a comunidade escolar. O saber que a literatura infantil proporciona nas leituras não está disponível para todos os estudantes, pois apenas aqueles que encontram a possibilidade de comprar livros, ou frequentar bibliotecas podem usufruir. O programa *Literatura em minha casa*, tornou-se uma ação de democratização do acesso ao livro de literatura para os alunos das escolas públicas, que foi interrompida. Entretanto, a gestão do programa no âmbito escolar foi desenhada de maneiras peculiares, e o acesso ao livro torna-se um desafio para aqueles que mais necessitam. Os estudos⁴⁵ bem como as avaliações institucionais que trataram do programa federal *Literatura em minha casa* demonstraram que em alguns lugares, gestores e professores retiveram os livros do programa *Literatura em minha casa*, como forma de preservar o objeto livro em detrimento de cumprir a diretriz de acesso democrático ao livro pelos estudantes, o que desvela a fragilidade democrática da comunidade escolar, no que diz respeito à acessibilidade aos livros. Assim, o estudante da escola pública tem pouco espaço em sua trajetória escolar para vivenciar a literatura, deixa de ter possibilidades de conhecer o livro como uma forma artística de fruição.

A acessibilidade aos livros e a leitura nas escolas públicas pode ser compreendida como uma teia tecida com muitas linhas. Do Estado ao dar continuidade às políticas e programas de leitura de forma que as tornem perenes e dos gestores, as introduzam no calendário de ações da escola, pois quando os programas atendem assistematicamente indicam que não há compromisso com o direito de acesso aos livros dos estudantes. Soma-se ainda a viabilização de uma política de formação de mediadores da leitura para atuarem nas bibliotecas das escolas, pois a decisão de designar professores readaptados ora fragiliza e ora impede construção do estudante com os livros de literatura. Ao gestor escola, aumentar o tempo de uso do espaço da biblioteca escolar, bem como criar estratégias de integração entre a sala de aula e esse espaço. A formação política da comunidade escolar também pode ser contemplada, pois quando compreende seus direitos tem possibilidade de se organizar pode ter condições de pressionar o poder público para cumprir suas obrigações. Assim, os traços e as linhas que tecem a democratização dos livros nas escolas públicas podem ser percebidas como ações descontínuas, fragilizadas e que precisam de fortalecimento da concepção de direito. A necessidade do cumprimento daquilo que foi proposto nos documentos legais, pois as escolas ainda necessitam de livros, organização

⁴⁵ Os estudos foram citados e analisados no início deste capítulo. São eles : MARQUES (2007) ; MENDES(2006); RIGOLETO (2006). As avaliações foram citadas no corpo do capítulo II: MEC (2008) e TCU(2006).

de tempo e espaço de leitura, mediadores de leitura e compreensão política sobre a relevância do acesso aos livros durante a trajetória escolar.

CAPÍTULO 3: GESTÃO DO PROGRAMA FEDERAL LITERATURA EM MINHA CASA

As conquistas democráticas de uma escola pública são tecidas por meio das relações de força e de poder que ocorrem na concreticidade dos espaços escolares. Assim, a busca dos direitos garantidos constitucionalmente acontece quando a comunidade escolar percebe a relevância de determinadas condições materiais para a construção de uma educação que propicia a cidadania. Desta forma, o direito de participação livre na vida cultural⁴⁶ proposto na Declaração dos Direitos Humanos e a garantia de democratização do acesso aos bens culturais assegurada na Constituição Federal de 1988⁴⁷ encontram elementos facilitadores e limitadores na realidade de cada escola. A relação de cada instituição com os direitos democráticos constrói-se de acordo com as condições concretas e intencionalidades dos sujeitos que nela atuam. Assim, aspectos materiais como existência de biblioteca escolar, tempo de disponibilidade ao público, articulação das ações sobre a leitura com o Projeto Político Pedagógico podem contribuir ou dificultar a vivência do direito democrático de acesso aos livros. As intencionalidades declaradas e não-declaradas dos sujeitos que atuam na escola definem como os estudantes vivenciarão os direitos de participação e acesso aos bens culturais.

A fim de perceber como os direitos de participação e acesso aos bens culturais foram vivenciados em duas escolas públicas de Brasília, este capítulo propõe como objetivos analisar a fase de implementação do programa *Literatura em minha casa*, sob a perspectiva da gestão das escolas. Identificar a concepção do gestor sobre a democratização e acessibilidade ao livro e, desvelar, sob o ponto de vista dos sujeitos que atuam na escola, os elementos limitadores e facilitadores, que podem atuar no âmbito da biblioteca escolar, nos aspectos da gestão e da utilização deste espaço.

A construção do capítulo foi norteada pelas seguintes questões: a acessibilidade aos livros consubstanciou um direito social e garantiu o acesso democrático ao livro para os estudantes da escola pública na cidade de Brasília? Que ações a gestão das escolas formularam para oferecer as condições materiais de acessibilidade aos livros de alunos das séries iniciais? A análise foi construída por meio dos estudos acadêmicos sobre o Programa *Literatura em minha casa*, as avaliações institucionais elaboradas pelo TCU e MEC, o arcabouço teórico sobre análise de políticas públicas e gestão da educação. As intencionalidades declaradas e não-declaradas foram apreendidas por meio das entrevistas

⁴⁶ Declaração dos Direitos Humanos (1948), Artigo XXVII

⁴⁷ Constituição Federal de 1988, Artigo 215, § 3º, inciso IV.

realizadas com os sujeitos implementadores do programa que atuaram nas instituições estudadas.

Assim, a primeira parte do capítulo trata do detalhamento do percurso empírico da pesquisa. Em segundo lugar, analisa o Programa *Literatura em minha casa*, destacando os seguintes aspectos da gestão escolar: intencionalidades nas ações sobre a leitura, acessibilidade aos livros do programa, concepção dos sujeitos sobre democratização do acesso aos livros. Por último o capítulo trata da avaliação do programa estudado, e, para isso utiliza os estudos acadêmicos, a avaliação feita pelo TCU e os dados colhidos nas entrevistas, feitas em duas escolas públicas de Brasília.

3.1 A gestão pública e as intencionalidades políticas

A gestão pública fundamenta-se nos valores e princípios democráticos do Estado de Direito, e por isso, tem como norteadores as conquistas relacionadas aos direitos civis, políticos e sociais. De acordo com Vieira (2008) a gestão pública pode ser compreendida como ação constituída de três esferas: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas. Por isso a análise de uma política pública torna-se uma tarefa complexa, pois contempla diferentes esferas, contextos, interesses e forças em jogo. A fase de implementação conta com dados objetivos e concretos da realidade para a qual a política foi formulada. Por isso compreender uma política torna-se uma tarefa complexa que precisa ser embasada teoricamente. A fim de analisar o programa federal *Literatura em minha casa*, o estudo fundamenta-se em alguns aspectos no modelo de APP proposto por Dagnino (2002),

Para uma análise adequada é necessário explorar três níveis. Níveis que podem ser entendidos, ao mesmo tempo, como níveis que se dão ao mesmo tempo as relações políticas (policy e politics) e como categorias analíticas, isto é como níveis em que estas relações devem ser analisadas. São eles:

1. do funcionamento da estrutura administrativa (institucional). É o nível superficial das ligações e redes intra e interagências, determinadas por fluxos de recursos e de autoridade etc., em que a análise está centrada no processo de decisão no interior das organizações e nas relações entre elas. É o que se pode denominar nível da aparência ou superficial.

2. do processo de decisão. É o nível, em que se manifestam os interesses presentes no âmbito da estrutura administrativa, isto é, dos grupos políticos presentes no seu interior e que influenciam no conteúdo das decisões tomadas. Dado que os grupos existentes no interior de uma instituição respondem a demandas de outros grupos externos, situados em outras instituições públicas e em organizações privadas, as características e o funcionamento da mesma não podem ser adequadamente entendidos a não ser em função das relações de poder que se manifestam entre esses grupos. É o que se pode denominar nível dos interesses dos atores.

3. das relações entre Estado e sociedade. É o nível da estrutura de poder e das regras de sua formação, o da "infraestrutura economicomaterial". É o determinado pelas funções do Estado que asseguram a acumulação capitalista e a normatização das relações entre os grupos sociais. É o que explica, em última instância, a conformação dos outros dois níveis, quando pensados como níveis da realidade, ou as características que assumem as relações a serem investigadas, quando

pensados como níveis de análise. Este nível de análise trata da função das agências estatais que, em sociedades capitalistas avançadas é, em última análise, o que assegura o processo de acumulação de capital e a sua legitimação perante a sociedade. É o que se pode denominar nível da essência ou estrutural. (DAGNINO, 2002: p.11)

Partindo-se do modelo de APP⁴⁸ proposto buscou-se analisar as intencionalidades declaradas e não-declaradas do programa federal *Literatura em minha casa* como uma expressão política evidenciada por meio das decisões e não-decisões das esferas governamentais. Desta forma, segue o quadro analítico, fundamentado em Dagnino (2002) para analisar o programa estudado.

Os três níveis de análise propostos por Dagnino (2002): funcionamento da estrutura administrativa, o processo de decisão e relação entre o Estado e a sociedade são construídos por relações de poder que, segundo o autor podem ser compreendidos como:

1. Conflitos abertos: “ quando A tem poder sobre B, na medida em que A leva B a fazer algo que de outra forma não faria.” Os conflitos abertos estão relacionados as análises das questões-chave de um programa.

2. Conflitos encobertos: “A cria ou reforça valores e práticas institucionais que restringem o debate a questões politicamente inócuas a A”. Os conflitos encobertos estão ligados as não-tomadas de decisões.

3. Conflitos Latentes: “A exerce poder sobre B quando influencia B de um modo que contraria seus interesses”. Podem ser considerados conflitos latentes aqueles que limitam a tomada de decisão por manipulação de valores. (DAGNINO, 2002: p. 23)

Desta forma, o estudo considera a realidade como dinâmica e mutável; considera necessário o conhecimento sobre o contexto histórico e social das políticas de leitura para educação básica, e busca desvelar as contradições do programa , bem como o papel dos gestores escolares no desenho da acessibilidade ao livro aos estudantes das escolas públicas. Para alcançar tais objetivos específicos propõe:

1. Compreender como gestores e professores concebem a acessibilidade aos livros, bem como as ações facilitadoras e limitadoras do acesso ao livro.
2. Analisar as contradições presentes na fase de implementação em duas escolas públicas, a partir da ótica da gestão da escola e do direito social.

3.2 Caracterização das escolas públicas selecionadas

⁴⁸ A Análise de políticas Públicas (APP) consiste em arcabouço teórico para estudo no campo das políticas públicas.

Parte-se da concepção de que os instrumentos integram os pressupostos filosóficos, esses foram selecionados para captar parcialmente a realidade vivenciada na implementação do programa *Literatura em minha casa*, em duas escolas da Asa Norte da cidade de Brasília.

A escolha da região da Asa Norte deveu-se ao fato de que não há neste bairro uma biblioteca pública e gratuita especializada para o público infantil e, desta forma, a biblioteca escolar constitui-se como um espaço privilegiado de acesso ao livro para os alunos e a comunidade escolar. O mapeamento do campo revelou que das dezessete escolas que atendiam os alunos da quarta série⁴⁹, três instituições foram excluídas, e das quatorze escolas restantes apenas cinco possuem bibliotecas. Desse modo, cabe diferenciar e precisar os conceitos: uma escola com *biblioteca* e outra com *sala de leitura*. As escolas com *biblioteca* apresentaram as seguintes características:

- o acervo pode ser utilizado pela comunidade;
- a biblioteca permanece aberta e os usuários podem utilizar seu espaço durante todo o período de funcionamento escolar;
- possui servidor designado para a biblioteca.

Enquanto que na escola pública com *sala de leitura*, os livros ficam armazenados em espaço que não dispõe de horário livre para que o estudante tenha acesso, assim, os professores regentes ou um membro da equipe pedagógica assumem funções e tarefas de empréstimos, de maneira irregular e assistemática.

Em levantamento preliminar verificou-se que na região da Asa Norte, em 2009, existem cinco escolas que possuem biblioteca escolar e que atendem mais de 50 % de crianças de localidades do entorno de Brasília. Após o mapeamento do campo fez-se a escolha das duas escolas alvo da pesquisa, tais instituições foram contactadas e duas delas, que atendem 80% de estudantes do entorno de Brasília, foram relacionadas para participar do estudo, a partir dos seguintes critérios:

- atendia do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental;
- tinha sido atendida pelo programa *Literatura em minha casa*, entre o ano de 2001 a 2004;
- possuía biblioteca escolar em funcionamento;
- atendia majoritariamente crianças de outras localidades do Distrito Federal.

Os procedimentos para o início de captação empírica de dados ocorreu por contato com os gestores das duas instituições, e autorização da Gerência de Formação da EAPE

⁴⁹ A partir do ano de 2009, a quarta série passou a ser nomeada de 5º ano.

(Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico), vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal. Em seguida foram realizadas as entrevistas e procedeu-se a coleta de documentos da escola como projeto político pedagógico, registros das bibliotecas sobre aquisição de acervos e comprovante emitido pelo FNDE de entrega dos livros do programa nas escolas estudadas. As entrevistas foram realizadas em dois meses, dada a natureza dinâmica e mutável da instituição escolar.

A **escola A** localiza-se na Asa Norte, sua estrutura física é composta de cerca externa e dois portões, ambos sempre estiveram abertos nos dias que estive na escola. Existe um servidor à porta para receber quem chega e encaminha o visitante ao lugar apropriado, este faz o trabalho com cortesia e registra dados de quem chega à escola. Há um pátio interno descoberto, uma árvore no centro, as salas de aula são distribuídas ao longo do corredor, parte fica com as portas voltadas para o pátio descoberto e a outra parte das salas fica com as portas voltadas para um corredor coberto paralelo ao pátio. Existe uma cozinha perto da entrada, ao lado fica a sala dos professores, logo após, a sala da equipe pedagógica: diretor, vice-diretor, orientação educacional, secretaria, sala de recursos e não há quadra de esportes⁵⁰. A biblioteca fica na primeira sala do corredor voltado para o pátio interno, é composta por prateleiras, mesas redondas e uma mesa para a professora mediadora da biblioteca. O acervo é composto de livros didáticos, literários, enciclopédias e a biblioteca escolar recebe um jornal local diariamente, por meio de um programa⁵¹ firmado entre a Secretaria de Educação e a empresa que edita o jornal. O horário de funcionamento é de segunda-feira à quinta-feira, apenas no turno matutino, pois este é o horário de trabalho da professora designada para a biblioteca. Nas quatro vezes em que estive na escola no turno vespertino a biblioteca estava com a porta trancada. A instituição atende estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental até o quinto ano, oferece atendimento semi-integral e tem trabalho de inclusão com estudantes com necessidades educacionais especiais. O público da escola é formado por 80%⁵² de filhos de trabalhadores que moram na periferia de Brasília, segundo dados da secretaria da escola.

A **escola B** localiza-se na Asa Norte, é cercada e possui dois portões, um na cerca externa e outro para entrar nas dependências internas da escola. Na área externa existe um parquinho com brinquedos de madeira e tanque de areia. A fachada da escola é composta

⁵⁰ Em um dos dias em que a pesquisadora esteve na escola, havia uma rede de vôlei amarrada improvisadamente usando como apoios de um lado a esquadria de uma janela e de outro lado a pilastra do corredor. Neste dia uma janela foi quebrada durante o recreio e uma professora argumentou com A1 que os estudantes não tiveram a intenção de quebrar.

⁵¹ O programa *Leio e escrevo meu futuro* foi firmado em 2009, atende “ 199 escolas do ensino público do DF”, disponível em <http://www.leioeescrevomeufuturo.com.br/index.php/projeto>, capturado em 18 de agosto de 2009, às 22h39.

⁵² Informações colhidas no PPP da escola A.

por obra de arte, nas cores branco e azul, de autoria do artista plástico Atos Bulcão. Após a área externa há um portão de ferro, um pátio interno coberto, do lado esquerdo encontram-se as salas da diretoria, vice-diretoria, orientação educacional e secretaria, do lado direito está localizada a biblioteca. As salas de aula estão distribuídas ao longo de dois corredores paralelos e as portas ficam voltadas para um pequeno jardim interno e pátio coberto. O espaço da biblioteca escolar é amplo, com muita iluminação e ventilação natural. Há prateleiras de ferro e de madeira, o acervo é composto de livros didáticos, literários e enciclopédias. A escola atende estudantes que moram nas cidades da periferia de Brasília, cerca de 80%⁵³, de acordo com dados da escola. Oferece ensino do primeiro ano do Ensino Fundamental ao quinto ano.

As condições concretas das instituições constituem dados relevantes para a compreensão sobre o funcionamento da estrutura administrativa, proposto por Dagnino (2002). As relações intra-institucionais pautam-se pelas condições materiais existentes, assim, as decisões da gestão escolar sobre a leitura partem de elementos materiais, que fazem parte das condições de implementação, e são tecidas pelo valor público dado à leitura e as condições políticas que se constroem na escola. (VIEIRA, 2008). A fim de compreender esse movimento do objeto estudado nas instituições escolares, torna-se necessário analisar a relação entre a gestão escolar, os espaços de leitura e a implementação do programa *Literatura em minha casa*. Assim, o capítulo foi estruturado para desvelar as intencionalidades declaradas e não-declaradas, a concepção de democratização dos sujeitos implementadores, bem como a avaliação que estudos acadêmicos e institucionais fizeram sobre o programa estudado.

3.3 Intencionalidades na gestão dos espaços escolares de leitura

A instituição escolar pública insere-se em uma realidade constituída por questões históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais. Segundo Paro (2006), a escola tem o papel social de promover a atualização histórica dos estudantes, colocando-os em contato com os bens científicos e culturais produzidos pela humanidade. Nesse sentido, Mendes registrou a relevância da instituição escolar na formação de leitores,

Com efeito, a grande responsabilidade da produção da leitura cabe à escola. Delega-se a ela a função de formadora de leitores, de estabelecer o hábito ou o gosto pela leitura, cuja obtenção se dará pelo acesso a grande quantidade de livros, pela escolha de livros adequados e pela instituição de estratégias de ensino convenientes. Nota-se, assim, que a preocupação com a biblioteca escolar é antiga. Ela é considerada importante até os dias atuais quando a leitura assume posição

⁵³ Informações colhidas no PPP da escola B.

central na escola [...] A importância da escola no processo de formação do leitor se deve, indiscutivelmente, ao fato de que nela o aluno adquire a habilitação inicial na prática de leitura. Nesse sentido, possui o compromisso de despertar o gosto de ler e o hábito de leitura. Sob o ponto de vista educacional, a biblioteca tem um papel importante na democratização do saber, uma vez que facilita oportunidades de formação, oferecendo a cada indivíduo condições de desenvolver suas aptidões particulares. (MENDES, 2006:p.22)

Essa responsabilidade de atualizar historicamente o estudante por meio da leitura ganha contornos mais desafiadores quando se trata de escolas públicas, pois as condições materiais de trabalho, a falta de profissionais habilitados e o pouco valor dado à leitura constituem-se em elementos limitadores a vivência do direito de acesso aos livros no ambiente escolar. Desta forma, a gestão pública das ações sobre a leitura encontra contradições na realidade escolar. No âmbito legal, o acesso ao livro tem sido compreendido como parte do direito de acesso aos bens culturais assegurado na Declaração dos Direitos Humanos (1948). Também a UNESCO registrou o papel do livro na construção de uma educação que promove a humanização,

Em declaração datada de 1972, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) destacou o livro como instrumento fundamental para o aperfeiçoamento humano, concebeu a leitura como um direito do homem, a ser assegurado pela sociedade e pelo Estado. (MENDES, 2006: p.22)

A Carta Magma de 1988 também assegura em seu texto o direito de acesso aos bens culturais, incluindo entre eles o livro. Da mesma forma, a Lei do Livro favoreceu o direito de acessibilidade. Nesse contexto de fortalecimento legal que assegura o acesso aos livros insere-se a gestão escolar, que como instituição pública, se depara com o desafio de gerir a leitura considerando as três dimensões propostas por Vieira (2008): o valor público, as condições de implementação e as condições políticas. Se no arcabouço legal o acesso aos livros tem sido proposto, na escola pública a vivência de profissionais revela contradições. Uma delas consiste no anacronismo entre a legislação que prescreve o acesso aos livros e a vivência nas escolas estudadas tornou-se evidente durante as entrevistas. Em estudo realizado por Martins (2003) nas escolas públicas de Brasília sobre a relação do professor com a leitura, destacou que,

As condições sociais de acesso à leitura em nossa sociedade capitalista são diferenciadas; discriminam-se as camadas populares pelo reforço de sua concepção pragmática da leitura, a que se atribui apenas 'um valor de produtividade.' Enquanto que, para as classes dominantes, ler é proposta de lazer e prazer, de enriquecimento cultural e ampliação de horizontes [...]sonega-se às camadas populares o acesso a produção escrita[...] sobre a leitura é possível observar que as condições de produção, distribuição e consumo da leitura se assemelham às condições de produção e consumo dados aos bens materiais[...] Uma das barreiras ao acesso à leitura se apresenta não só nos mecanismos de sonegação de material escrito às camadas populares, mas também nos mecanismos de distribuição seletiva desse material, que determinam a forma de consumo: livros, revistas e jornais para as classes dominantes. Não é, certamente, ao acaso que as escolas abertas às classes menos favorecidas tenham tanta carência em qualidade de

material de leitura de qualidade e seja precária a circulação de periódicos. (MARTINS, 2003: 40)

O Estado por meio das leis e dos programas de incentivo à leitura, dentre eles o PNBE, tem fomentado e proclamado o acesso à leitura como um valor público. Porém para que a gestão pública da leitura aconteça nas escolas públicas de forma satisfatória torna-se necessário considerar as condições materiais de implementação. As intencionalidades declaradas dos sujeitos que trabalham nas escolas apontam para valorização do acesso à leitura, porém percebe-se que esse acesso ainda é insuficiente e algumas vezes inexistente. Em entrevista notou-se algumas dificuldades para garantir o acesso à leitura,

A nossa bibliotecária não pode ficar o dia todo. Então o acesso para as crianças é quando elas estão em horário de aula. Cada turma tem o seu dia e sua hora. Mas seria mais interessante que tivesse uma bibliotecária para ficar no horário contrário, para os alunos usarem a biblioteca de diversas outras maneiras. A comunidade não participa, porque quando as crianças estão utilizando a biblioteca a gente não deixa outras pessoas usarem, porque não tem espaço físico. E a tarde como não tem bibliotecária, seria o momento de utilizarem o espaço e não tem como, fica fechada. (A3)

Aqui na nossa escola, a gente tem a bibliotecária, readaptada, porque na Secretaria de Educação não tem bibliotecária nas escolas, são professores readaptados que assumem essa função. Ela empresta os livrinhos toda semana para eles, eles devolvem na data certa, isso faz com que a criança cresça. (B2)

Dois questões limitadoras da acessibilidade aos livros foram formuladas pelos sujeitos entrevistados: tempo pequeno de disponibilidade para utilização da biblioteca escolar e ausência de profissional habilitado em tempo integral e saudável para atuar como mediador da leitura. Para o estudante da escola pública, a biblioteca escolar guarda significados sociais relevantes, pois esse espaço pode ser uma das possibilidades de contato com a cultura artística escrita. Nos momentos de uso dos espaços escolares de leitura o estudante tem a oportunidade de manusear livros e atuar como sujeito exercendo seu direito de escolha. O tempo limitado de atendimento à comunidade escolar, ausência de projetos que ligam a leitura na biblioteca com outros saberes e conteúdos da sala de aula e a pouca visão dos gestores em conceber esse ambiente como integrado à formação do estudante, dificultam o direito de acessibilidade proposto na legislação e desvela intencionalidades não-declaradas nos processos de decisões. Apesar das limitações serem percebidas pelos sujeitos que atuam na escola, parece não haver movimento no sentido de formular outras formas de gestão sobre o horário de funcionamento e sobre a pessoa designada para a mediação. Assim, mesmo cientes de que o horário de funcionamento da biblioteca está cerceando o direito de acessibilidade aos livros, a comunidade escolar vivencia a situação com aparente

aceitação, indicando que pode haver conflitos encobertos⁵⁴, o que aponta para a fragilidade de vivência democrática da escola.

A naturalização das questões limitadoras mostra-se institucionalizada no projeto político pedagógico. Nesse documento da escola A, no tópico que trata da organização curricular compreendeu essa questão como permanente, “no turno vespertino não existe professor responsável pela sala de leitura e o acesso é coordenado pelas professoras regentes” (PPP, escola A: 13). Por semelhante modo, o projeto político pedagógico da escola B indica no tópico que trata da organização administrativa que exercem a função de mediadoras da leitura “duas professoras com limitação funcional”, uma delas por necessidades psiquiátricas, o que dificulta segundo ela, o relacionamento com as pessoas. Durante a entrevista, relatou da seguinte forma, “Estou fechada com essas coisas de sala de aula, porque a minha readaptação é psiquiátrica. Até para interagir com você, tenho dificuldades. Eu falo bem, mas hoje eu não estou bem.” (B2)

Desta forma, ao analisar a realidade vivenciada nas escolas desvelou alguns elementos limitadores para a democratização do acesso aos livros aos estudantes. Assim a naturalização sobre a questão do funcionamento parcial da biblioteca escolar firmada pelo projeto político pedagógico fortalece a cultura de ações intermitentes sobre a leitura. A decisão política de esferas hierarquicamente superiores à escola de inserir um professor sem condições de interagir com os estudantes para ser o facilitador da mediação da leitura pode ser considerada uma decisão que desvela a pouca relevância que a acessibilidade à leitura possui para tais gestores. Aliadas às decisões externas os gestores da escola pública conhecem questões limitadoras, dentre elas, a pouca articulação entre o projeto político pedagógico e a vivência da biblioteca escolar.

Como temos uma pessoa presente na biblioteca ela é quem fica responsável por essa articulação, mas é uma sala de leitura com um acervo bem limitado, e também temos uma quantidade de alunos pequena. Não existem normas escritas, a própria convivência, do professor, do aluno e essa pessoa responsável automaticamente vão aprendendo isso na prática. Não há necessidade de estar escrito, embora tenham algumas coisas escritas: respeitar, silêncio, essa coisa toda, que são coisas básicas. Na verdade isso se faz na prática, não há determinação escrita. O básico é aquilo de não fazer barulho, de respeitar o coleguinha, de ter cuidado com o livro, quando terminar de usar deixar o livro na mesa, porque outra pessoa pode levar. Os alunos são ensinados na prática (A1).

Existe uma divergência entre a fala de A1 e o texto do projeto político pedagógico da escola A, nele, a leitura e a escrita estão destacadas logo na apresentação. No documento propõe-se que “através da participação ativa, juntamente com a leitura e a escrita que o aluno

⁵⁴ Segundo Dagnino (2006), conflitos encobertos acontecem quando “A cria ou reforça valores e práticas institucionais que restringem o debate a questões politicamente inócuas a A”. Os conflitos encobertos estão ligados a não-tomada de decisões.

faz acontecer o verdadeiro aprendizado”. O projeto político pedagógico insere as ações da biblioteca como um dos quatro projetos macros da escola, porém o texto deixa lacunas sobre o tempo destinado, fixa “durante o ano letivo” e compromete “todos os professores [...] e demais profissionais da área pedagógica como responsáveis pela execução do projeto.” A pouca de articulação entre o projeto político pedagógico e as ações da biblioteca escolar demonstra que o valor público da acessibilidade à leitura ainda encontra-se frágil na realidade escolar. De acordo com Martins,

Há um descaso generalizado por parte dos projetos políticos pedagógicos das escolas quanto à formação sistemática de leitores e indivíduos com proficiência na língua escrita e oral, pois o que vemos comumente é a implantação de projetos pedagógicos que visam a leitura como um trabalho circunstancial, a título de tarefa de sala e método de ensino- aprendizagem que, porém, não re-significam o trabalho docente, nem conscientizam o aluno quanto ao papel social relevante da leitura em sua formação, enquanto ferramenta de apropriação da linguagem padrão, para sua maior autonomia política (MARTINS, 2003: 11)

A incipiente articulação entre o texto do projeto político pedagógico e as ações sobre a leitura desenham na escola uma relação de distanciamento entre os estudantes e os livros. A acessibilidade à leitura pode favorecer a construção de “um significado social fundamental para a vida escolar e social dos alunos. Esse significado implica relações de poder, recursos econômicos e controle social.”(MENDES, 2006: 350). A luta pelos direitos sociais, inclusive a participação na cultura letrada, torna-se possível quando a comunidade percebe o valor público da acessibilidade aos livros. Apesar dos elementos intrainstitucionais limitadores apresentados, a biblioteca escolar, quando em funcionamento, representa relevante via de acesso aos livros. Assim, educadores que trabalham na escola reconhecem a relevância da biblioteca como fomentadora da acessibilidade aos livros,

Aqui na escola temos a sala de leitura, que faz parte do desenvolvimento das aulas de todos os nossos professores. A visita e acompanhamento dos livros da biblioteca. Eles têm acesso, a escola disponibiliza para que levem para casa, para que leiam e tragam depois, temos um controle. O aluno é ensinado a pegar o livro na biblioteca e levar para casa e trazer depois que lê. O livro é bem disponibilizado para que eles possam usar a vontade. (A1)

Eu tenho um horário aqui na biblioteca. A turma fica aqui na faixa de uma hora. A 1ª série é acompanhada por uma professora e por uma monitora, mas é só na 1ª série que elas vem, os outros, já não precisam porque eles têm um comportamento adequado aqui na biblioteca. São colocados vários livros, vários títulos à mesa, assim que termina o horário, na faixa de uma hora aqui na biblioteca, eu chamo os alunos, registro no envelope individual, e eles me trazem o livro que vão levar para casa para ler. (A2)

Tinha os horários, certinhos para as crianças irem à biblioteca e faziam as atividades, o professor tinha que estar na sala, o professor junto com a pessoa da biblioteca, porque sempre na Secretaria de Educação é uma pessoa readaptada. (B1)

Cada turma tem seu horário semanal, uma vez por semana eles desenvolvem uma atividade aqui de uma hora. Nós planejamos atividades para as turmas de uma hora. Nós duas planejamos, em cima dos temas que eles estão trabalhando em sala. Por exemplo, agora é folclore, então desenvolvemos em cima disso. No horário determinado eles têm uma atividade e no final da atividade eles devolvem o livro que foi emprestado e pegam outro. E quando eles terminam mais rápido a professora pede e é liberado, então não tem dificuldade alguma. Tem acesso tranquilo aqui. Tem acesso liberado eles pegam livros emprestados, geralmente ficam uma semana com o livro e a rotatividade é bem grande eles gostam muito de pegar. A biblioteca é um lugar que eles gostam bastante. (B2)

Nós temos uma vez por semana à visita a sala de leitura, que é a biblioteca, as crianças fazem leitura lá durante uma hora. A professora faz leitura com os alunos, contando histórias. A gente tem um trabalho que as bibliotecárias, um projeto que elas trabalham que fazemos em cima dos livros que são escolhidos por elas, de acordo com o conteúdo que estamos trabalhando, de acordo com o momento. As crianças pegam os livros levam para casa e depois na outra quinta-feira devolvem o livro e pegam outro, no horário da biblioteca. (B3)

O ambiente físico da biblioteca escolar da escola A e da escola B são semelhantes nos seguintes aspectos: a maior parte dos livros estava distribuída em estantes com altura adequada para os estudantes das primeiras séries do ensino fundamental, o acervo era composto por diversos livros de literatura infantil e havia uma professora readaptada para organizar o acervo e fazer o atendimento aos usuários. O espaço da escola B apresentava excelente iluminação e era amplo.

As bibliotecas dessas escolas, quando abertas à comunidade escolar, atuam como espaço de democratização, de descoberta e de atualização. Realiza-se, então, a função social de permitir uma formação permeada por mais cultura e arte para o estudante da escola pública. O horário semanal para frequentar a biblioteca escolar parece ser a forma mais usual de vivenciar a acessibilidade aos livros e promover o valor público de acesso democrático aos bens culturais.

Os professores e gestores entrevistados consideraram a visita semanal à biblioteca uma prática que favorece a relação do estudante com o mundo dos livros, para eles essa prática atua como elo entre a sala de aula e a biblioteca escolar, favorecendo a vivência da leitura como um direito social. Essa escolha da gestão escolar garante parcialmente o direito de acesso aos livros, pois o tempo que um estudante permanece na escola é distribuído de forma que a ida à biblioteca fique reduzida a uma hora semanal. As condições precárias das instituições escolares, como falta de profissional em tempo integral para a biblioteca, coadunam para uma vivência fragilizada do direito de acessibilidade aos livros. A fim de ampliar as possibilidades de acesso à leitura, a escola B, concretizou o acesso aos livros por meio de outras ações, e estas carregam a marca do personalismo e da intermitência sobre a questão da leitura. A garantia de acessibilidade à leitura torna-se frágil e limitada, pois depende da vontade individual de gestores e de professores não corresponde a ações institucionalizadas. Contudo registra-se um esforço, um diferencial no acesso aos livros.

Na proposta da escola está planejado o momento da leitura, quando a escola toda pára. Nós estamos pensando nisso e vamos fazer. A escola toda vai parar desde servidores até a direção. Todos vão parar para ler, isso ajuda a criar o hábito no aluno. E continuar o empréstimo de livros, porque isso é muito importante, porque eles pegam, querem devolver logo para poder ler outro e a premiação que a menina da biblioteca faz, quem ler mais livrinhos ganha prêmios. Cada turma tem uma caixinha no fundo da sala, tem o gibizinho, têm alguns livrinhos, eles vão terminando de fazer atividades vão lá pegam livrinhos e na hora do recreio tem uma caixa de gibizinho. (B1)

Nossa diretora tem uma preocupação muito grande com leitura. Ela é uma pessoa que gosta muito de ler, está sempre contando história, ela mesma faz esse papel. Ela se veste de Emília, conta história, ela incentiva muito nós, os professores, a fazermos esse trabalho. Tanto é que o horário de biblioteca é meio que obrigatório. Na escola pública não tem essa coisa que tem na escola particular, que é obrigado a fazer. Aqui é meio obrigatório, o professor que tem consciência da importância daquilo ele faz. Mas aqui todo mundo cumpre esse horário. É uma atividade lúdica, prazerosa tanto para o professor como para as crianças. (B3)

Os gestores e professores evidenciaram a preocupação com a formação do leitor desde as primeiras séries do ensino fundamental e, por meio das entrevistas indicaram que o envolvimento afetivo pode fortalecer o vínculo do estudante com os livros. O funcionamento parcial da biblioteca escolar, bem como a escolha política de inserir professores readaptados para o trabalho de mediação da leitura tem fragilizado a acessibilidade aos livros proposta nas legislações. As limitações impostas pelas condições de trabalho, uma professora designada com debilidade de saúde para a biblioteca da escola B, reflete sobre a escassa possibilidade de atuar como incentivadora da leitura e desloca, em seu discurso, toda responsabilidade para o (a) professor(a) regente,

Primeiro passo para mim, é o professor regente saber a importância da leitura. O professor que está com eles todos os dias na sala de aula, porque tem professor que não estimula. Então primeira coisa você tentar criar esse hábito em sala de aula. A biblioteca é um espaço que é para escola toda não é um espaço que dá para todas as turmas virem todos os dias. Então a leitura em sala de aula tem que ser um hábito diário, mas não é a leitura de um texto para responder perguntas de interpretação, é o hábito da literatura mesmo que tem que ser diário. Então começa na sala de aula, a partir desse estímulo o aluno desperta uma certa curiosidade, vem para biblioteca, e aqui na biblioteca a gente só tentar estimular cada vez mais e manter aquele interesse. E o papel é o de desenvolver a interpretação dele, global, do mundo [...] Não tem como gostar a partir da biblioteca, é a partir da sala de aula. Nunca aconteceu aqui do aluno passar a gostar de ler aqui. Porque aqui a gente trabalha, participa das reuniões pedagógicas, estamos sempre interagindo com os regentes, então a gente sempre coloca isso para os regentes. Fazemos parte, separamos materiais, enviamos para a sala de aula e o professor fica fazendo rodízio com os livros. O estímulo maior é na sala deles. A biblioteca é mais para fechar um trabalho semanal da sala de aula. (B2)

Em sua fala a professora considera que o fator tempo disponibilizado contribui para a formação do hábito da leitura, e, como decorrência dessa certeza, a biblioteca pouco pode atuar, visto que esse se torna pequeno, e além disso o uso restrito desse espaço pouco favorece a consecução do direito. Fica estabelecido que o estudante deve contentar-se com

as escassas possibilidades de escolhas restritas a única hora semanal de frequência à biblioteca escolar.

Assim, as intencionalidades declaradas e prescritas nos textos legais que tratam da acessibilidade à leitura propõem o acesso aos livros como um direito do estudante. A gestão escolar tem trabalhado com o valor público da acessibilidade aos livros, porém as condições de implementação desta política indicam uma distancia entre o que o arcabouço legal estabelece e o que ocorre no interior, na rotina das escolas. O funcionamento parcial das bibliotecas escolares, a desarticulação entre biblioteca escolar e o PPP, o tempo restrito de funcionamento e a decisão política de designar professores readaptados como mediadores da leitura, fragilizam o valor público da acessibilidade aos livros e restringem o direito de acesso aos livros aos estudantes das escolas públicas.

3.4 Acessibilidade aos livros do Programa Literatura em minha Casa

A biblioteca escolar tem sido considerada uma via privilegiada de acesso ao livro, pois permite que os estudantes das escolas públicas familiarizem-se com os materiais escritos, desenhos, imagens e símbolos. A acessibilidade é um aspecto da democratização, as condições precárias de funcionamento limitam e restringem a biblioteca como espaço de formação, criação e socialização. Nesse contexto o objetivo do Programa *Literatura em minha casa* era o de fornecer livros de literatura aos estudantes das escolas públicas, a principal diferença dele para as demais ações do FNDE era tornar o estudante e sua família donos dos livros oferecidos. Por meio desta ação de fomento à leitura, o direito ao livro teve mais uma possibilidade de fortalecimento e recebeu aprovação por parte dos sujeitos entrevistados, “muitas vezes os alunos não tem acesso aos livros, nem mesmo nas escolas. Esse tipo de programa ajuda realmente onde é necessário” (A1).

A consideração feita pelo gestor da escola A indica que o Estado, por meio de programas e ações pode favorecer e induzir ações que viabilizam o direito à leitura para os estudantes das escolas públicas. As instituições estudadas foram atendidas pelo programa nos anos de 2002 e 2003. O FNDE registrou em 2002 a entrega de 26 kits para a escola A e 27 Kits em 2003. Também o atendimento à escola B também foi registrado: em 2002 a escola recebeu 37 Kits e em 2003, 39 kits⁵⁵. As duas escolas receberam os livros para os estudantes matriculados na quarta série do ensino fundamental, e, a biblioteca escolar recebeu um exemplar de cada coleção de livros para enriquecer o acervo.

⁵⁵ As informações estão disponíveis no endereço eletrônico: https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/lfnde, acesso em 21/08/2009, às 17h40.

Diante das informações do FNDE de que os livros foram entregues, buscou-se perceber como vivenciaram a distribuição dos acervos. Os relatos revelaram que os sujeitos implementadores, no caso, gestores e professores, nem sempre conheciam os objetivos do programa e alguns chegaram a afirmar que os livros não foram entregues à escola.

Na escola A, o gestor considerou a entrega como um elemento enriquecedor da leitura, pois propiciou aos estudantes a possibilidade de montar uma biblioteca em casa e compartilhar as leituras com seus familiares.

Eu me lembro que tinha distribuição de material e os alunos tinham a possibilidade de levá-los para casa. Pelo que eu lembro era bastante proveitoso, ajudava os alunos na leitura e os professores também ajudavam. Alguns professores não acreditam nos programas, não fazem muita questão, não se dedicam. Embora outros professores se empenhem mais. Então, era bastante proveitoso na alfabetização, na melhoria da leitura, na compreensão do texto (A1)

O gestor relata uma questão relevante sobre o papel dos sujeitos implementadores, no caso os professores. A quem cabe educar o educador? Como capacitar gestores nas questões dos direitos sociais? O fato dos professores não acreditarem nos programas, desvela descrença dos professores em vivenciar ações não decididas por eles, falta de comunicação entre os formuladores dos programas e os implementadores. A falta de conhecimento e o alheamento sobre a acessibilidade aos livros são sinais de distanciamento e de desinteresse, também demonstram que esses professores tiveram uma trajetória de distanciamento dos livros durante sua formação.

Durante a fase de implementação do programa *Literatura em minha casa*, os professores e os gestores definiram como os livros seriam distribuídos, o que nem sempre aconteceu em conformidade com as decisões dos formuladores do programa. Desta forma, a professora designada para a biblioteca escolar detalhou como o programa foi vivenciado na escola e possibilitou a compreensão sobre o contorno diferenciado dado pelas decisões da gestão escolar. As escolhas sobre o público atendido, estudantes da quarta série, foram definidas pelo FNDE, porém na realidade escolar a gestão optou por atender os estudantes de outra série, pois à época atendia estudantes da quinta e sexta séries.

Chegaram os Kits, do *Literatura em minha casa*, foi distribuído para 5ª e 6ª , primeiramente 5ª série. O professor era quem fazia o controle, dentro da sala de aula dos livros que o aluno leu. Chegava na faixa de 10 livros de cada título, então ele levava quatro títulos, três títulos para sala de aula e revezava com os alunos a leitura deles. Era um programa muito bom, e, por último, já no finalzinho desse programa, veio os livros para a 4ª série. Aqui a gente entregava juntamente com os livros didáticos, o kit do livro *Literatura em minha casa*, no início do ano, e dava um prazo de três meses, o professor também ficava cobrando, aqueles títulos na sala de aula, para entregar. Muitos devolveram, aqui tem muitos livros do *Literatura em minha casa*, que os alunos devolveram, outros não. Por livre e espontânea vontade eles devolveram, quando eles me entregaram os livros didáticos e eles estavam com aqueles cinco livros e eles devolveram. A maioria dos livros está aqui. [...] Os livros nossos são excelentes e a maioria todos novos, porque o governo fez o projeto *Literatura em Minha Casa*, vieram muitos livros, alguns alunos devolveram,

depois chegaram mais livros e agora esse ano chegaram mais livros [...]Tem muita coisa boa aqui na biblioteca. (A2)

Segundo a professora designada para a biblioteca da escola A, os livros de literatura oferecidos pelo programa *Literatura em minha casa* foram entregues aos estudantes junto com os livros didáticos. Tal decisão da gestão escolar favoreceu a compreensão de que ao final do ano os livros seriam devolvidos, visto que faz parte de uma política do governo federal a devolução dos livros didáticos ao término do ano letivo. Ainda no trecho selecionado, a mesma professora afirmou que houve a entrega dos Kits e que “o professor ficava cobrando, aqueles títulos na sala de aula, para entregar”. Portanto, a entrega feita junto com os livros didáticos e a cobrança constante em sala de aula foram elementos dificultadores para que os livros ficassem com os estudantes, destinatários do programa.

A devolução voluntária dos livros feita pelos estudantes desvela que o livro, mesmo sendo um direito, não foi compreendido como tal. A devolução mostra uma relação de estranheza entre os estudantes e o objeto livro, por isso ao invés de permanecer com o livro e dividi-lo com outras pessoas do contexto familiar, alguns estudantes optaram por devolver à escola, pois a relação entre o leitor e o livro não estava estabelecida. Soma-se a isso, as pressões da escola e da mídia para a devolução dos livros didáticos, isso gerou confusões para os estudantes e as famílias. Assim, o papel da escola de mediar a relação entre livros e leitores mostrou-se debilitada, pois mesmo recebendo o livro alguns estudantes escolheram devolvê-los. Da mesma forma aconteceu na escola B,

Pegamos todos os livros fizemos um embrulho e entregamos em forma de presente para cada um. Eu lembro que eles assinaram, cada criança assinou o recebimento daqueles livrinhos. Muitos acharam super interessante, receberam bem aqueles livros, aproveitaram. Agora outros a gente encontrava na rua aqueles livros, jogados em bancos, os livros já soltos. Nós entregamos esses livros no começo do ano, no final do ano algumas mães levaram os livros para doar para escola, como se fosse assim “a gente não quer isso não na nossa casa.” Em vez de fazer uma biblioteca em casa, porque o objetivo era esse, ter a biblioteca própria da criança, com os livrinhos mais importantes. (B1)

A diretora demonstrou ter conhecimentos sobre os objetivos do programa quando afirmou que os estudantes deveriam montar uma biblioteca em casa com os livros oferecidos. Contudo, há na política de acesso aos livros uma contradição, pois o MEC, por meio do FNDE, investiu em propaganda meio de comunicação em massa e divulgou a necessidade de devolução dos livros didáticos ao final do ano letivo. Por isso, quando as famílias receberam os livros do Programa Federal *Literatura em minha casa* decidiram por devolvê-los, o que indica em primeiro lugar, desconhecimento do objetivo do programa, em segundo lugar, o estranhamento que o estudante e sua família têm do objeto livro, pois durante a trajetória escolar os laços afetivos entre o estudante e a leitura não foram consolidados e por último o próprio governo confunde pais e alunos sobre o que deve ser devolvido. Assim, a entrega dos

Kits na escola B parece ter acontecido de acordo com as diretrizes do programa. Porém o trabalho com os livros mostrou-se fragilizado, pois nem todos os sujeitos envolvidos com a responsabilidade de formar leitores tomaram conhecimento do programa que atendeu as escolas.

Durante as entrevistas, duas professoras, uma da escola A, professora regente e outra da escola B, responsável pela biblioteca, relataram que as escolas não foram atendidas pelo programa *Literatura em minha casa*, o que demonstra que os livros chegaram e foram distribuídos sem articulação entre os diretores, os professores regentes e os responsáveis pelas bibliotecas,

Os alunos não foram atendidos, não receberam livros. Nós não tivemos nenhum incentivo à leitura nessa época, da rede pública não. Nós desenvolvemos trabalho de literatura, mas ajuda da rede pública nós não tivemos. Nem recebemos livros, nem quando pedíamos os livros, por exemplo. (A3)

Quando eu assumi a biblioteca, porque fui adaptada no meio do ano passado, eu dei uma faxina nessa biblioteca em tudo quanto é armário que você possa imaginar. Então eu não vi vestígio do que você está falando e quando eu estava em sala de aula não ouvi nem falar e a gente interage muito com os professores de 4ª série, então eu saberia com certeza. (B2)

A falta de articulação na fase de implementação do programa *Literatura em minha casa* decorre da ausência de planejamento institucional sobre as ações pedagógicas referentes à leitura. Gestores e professores desvelam, por meio de suas práticas, concepções, omissões no que diz respeito ao direito de acesso à cultura escrita. Alicerçam suas decisões em concepções que ora tratam o livro como um objeto sagrado, ora como valor comercial. A fala da gestora da escola B registrada nas entrevistas, “fizemos um embrulho e entregamos em forma de presente a cada um”, demonstra uma concepção que não percebe que o estudante tem seu direito de educação plena cerceado quando não tem possibilidades de formar-se como leitor na escola pública. As ações de mediação entre a literatura e os estudantes fundamentam-se em proteção com o objeto livro, registrado na fala da diretora da escola B. “Fizemos aquele trabalho ‘não vamos rasgar os livrinhos, vamos cuidar’, mas uns 10% não cuidam. Vem da família mesmo, não tem aquele cuidado e passa para a criança, teve a semana da poesia e um desses livros foi usado.” (B1).

Assim, torna-se compreensível o fato de alguns estudantes e familiares decidirem devolver os livros à escola, pois de certa forma, tê-los em mãos não encontra correspondência entre as vivências que foram proporcionadas ao longo da escolarização. As decisões de devolução dos livros demonstraram que a instituição escolar, que tem o dever de formar leitores e democratizar o acesso aos livros para a comunidade, tem encontrado dificuldades para cumprir seu papel social.

Desvela-se uma questão encoberta nas concepções dos gestores, pois aos estudantes pobres o livro de literatura é sinônimo de luxo e supérfluo, e as práticas da escola reproduzem essa cultura. Por que alguns não souberam cuidar dos livros e outros devolveram? Os livros não estiveram presentes no convívio familiar. O tempo extra-escolar para esses estudantes divide-se em tarefas domésticas, pois muitos contam com a ausência dos adultos em casa na maior parte do dia e tornam-se responsáveis desde cedo por seu cuidado e dos irmãos menores, não há espaço na rotina para que possam ler. Os estudantes, certamente, compreendem o valor do livro, mas não têm hábitos de leitura, espaços públicos que oportunizem acessibilidade aos livros ou recursos para adquiri-los. Assim, a escola pública, neste caso, é fundamental para introduzir e estimular o gosto pela leitura. Ao pressionar os estudantes para devolverem os livros do programa, gestores e professores violaram um direito subjetivo vinculado ao direito de educação, pois o domínio da leitura plena, assegurado na LDB 9394/96, artigo 32, necessita de acessibilidade aos livros para ser cumprido. A realidade da leitura nas escolas foi discutida por Klebis,

Há professores que se afastam da leitura, bibliotecas escolares que não podem funcionar adequadamente, escolas públicas formando expressiva quantidade de alunos não- leitores, políticas educacionais equivocadas e ineficientes, fazem-se necessárias ações urgentes para que resgatemos e regeneremos o compromisso ético das políticas públicas de fomento ao livro e a leitura, à dimensão cultural da escola e a função social da biblioteca escolar. (KLEBIS, 2008:44)

Apesar das concepções pouco democráticas de acessibilidade aos livros, desveladas durante as entrevistas, tornou-se possível perceber que o programa *Literatura em minha casa* favoreceu a inserção da literatura no cotidiano escolar de algumas crianças. “Os professores fizeram trabalhos com os alunos, liam um por vez, discutiram. Foram lendo os livrinhos na sala e foram fazendo as atividades.” (B1)

Eu lembro que nós recebemos livros, e que esses livros foram entregues para as crianças lessem esses livros em casa e depois a gente fizesse um trabalho, comentários sobre esses livros. Eu não me lembro se tinha especificamente esse nome *Literatura em minha casa*, mas que foi trabalhado foi sim. (B3)

A possibilidade de ter acesso material aos livros proporcionou aos professores da escola B condições de mediar a relação entre a literatura e os estudantes. A fala da professora designada para biblioteca da escola A expressa a relevância do programa para os estudantes das escolas públicas, pois outra questão relevante reside no valor dos livros.

O problema maior da leitura é porque eles não têm dinheiro para comprar os livros. Ele não é aluno da escola particular que o professor marca e o pai compra. Não tem, não tem como de onde tirar, então se não tiver um programa aqui, ninguém lê. (A2)

O relato da professora encontra semelhanças com a realidade do Brasil oitocentista em que o acesso aos livros dava-se privilegiadamente àqueles que possuíam condições financeiras favoráveis. Assim, as desigualdades de acesso à cultura escrita decorrem das diferenças econômicas em que as famílias se encontram. Em estudo, Abreu (2003) revelou a questão do acesso diferenciado, falado pela professora,

Se um livro custava em torno de 1\$000(um mil réis) por volume, era preciso ter uma renda razoável para poder constituir uma biblioteca. Um aprendiz de tipógrafo, deveria ter familiaridade com os livros, não poderia adquiri-los com frequência, contando com um pagamento de \$160 réis diários. Mesmo depois de um ano de experiência nos prelos da Imprensa Régia, quando sua renda aumentaria para \$400 réis, ainda era necessário trabalhar dois dias inteiros para comprar um livro (ABREU, 2003: 183).

A dificuldade de acesso à cultura letrada por meio da via financeira torna-se semelhante depois de dois séculos. Um trabalhador que recebe o valor estipulado ao salário mínimo, de aproximadamente R\$415,00 (quatrocentos e quinze reais)⁵⁶ tem à sua disposição pouco mais de R\$10,00 (dez reais) diariamente para gastar com alimentação, moradia, saúde e transporte. Assim, a possibilidade de acesso aos livros, por meio da via financeira torna-se um privilégio das classes economicamente favorecidas. Aos filhos da classe trabalhadora, em sua maioria estudantes das escolas públicas resta o acesso oferecido pelas bibliotecas escolares e os programas de incentivo à leitura, como o programa *Literatura em minha casa*. A fala da professora A1 registrada no trecho selecionado indica que se o docente planejar atividade de leitura para seus estudantes não pode contar com a aquisição dos livros pela família, pois as limitações financeiras impedem essa via de acesso à leitura. Não há que se ter ilusões, os preços dos livros e a ausência de livrarias em vários municípios brasileiros inibem o acesso aos estudantes e professores a outras formas de apropriação do conhecimento.

3.5 Concepção de democratização dos livros: professores e gestores

A escola pública constitui-se em lugar privilegiado de acesso à cultura letrada para os estudantes filhos dos trabalhadores. A fim de identificar e mapear a concepção dos gestores e professores sobre a democratização dos livros no espaço escolar propõe-se a seguinte questão: que ações a gestão das escolas estudadas formularam para oferecer as condições materiais de acessibilidade aos livros aos estudantes?

Para que a democratização dos livros ocorra no espaço escolar às práticas, rotinas, procedimentos, ações, atitudes, conteúdos e projetos desenvolvidos podem efetivamente

⁵⁶ No ano de 2009, mês de janeiro, o valor do Salário Mínimo em reais foi estabelecido em R\$415,00. Desta forma, percebe-se que a leitura e a cultura não estão contempladas entre as necessidades básicas para a vida do trabalhador e sua família.

coadunar para a vivência do direito aos livros e à cultura, pois sem tais ações a escola e os educadores que nela atuam podem caminhar em discursos vazios, na retórica. Democratizar os livros significa permitir acesso aos livros por meio de disponibilidade da biblioteca escolar, tratamento respeitoso ao estudante e estímulo às práticas de leitura na escola. Essas são ações que dizem respeito a gestão da escola, de acordo com Farias (2008) a democratização da gestão escolar permeia a democratização do saber com a participação da comunidade

Defende-se a existência de uma escola comprometida com a comunidade local.[...]Cabendo-lhe o papel de universalizadora, pelo qual aproximará o saber historicamente produzido (institucionalizado) e o saber da própria comunidade (cultura local). (FARIA, 2008:90)

Assim, as concepções de democratização do acesso à cultura letrada (saber institucionalizado) estão tecidas nos educadores pelas condições materiais e pressupostos teóricos e filosóficos que acreditam. Desta forma, a gestão democrática da escola coaduna para a gestão democrática dos livros, uma vez que a concepção de democratização sustenta-se no respeito e defesa aos direitos civis, políticos e sociais. Em entrevista a professora designada para a biblioteca da escola B e a professora regente da mesma escola falaram das suas percepções sobre o espaço de atuação da comunidade escolar.

Nosso público são filhos de empregas domésticas e porteiros. Nós não atendemos as crianças daqui do plano. Tem um ou outro, mas o que predomina é esse público carente que não têm muito tempo para vir à escola. Temos dificuldades de trazer os pais à escola. O que a gente pede para comunidade é doação e conservação do que nós emprestamos. Só, porque eles não têm muito espaço na vida deles para participar. Para você conseguir trazer o pai na reunião bimestral é difícil. Então para atingir essa comunidade não tem como. Trazê-los é muito difícil. (B2)

Nossa comunidade é muito ausente. O problema da escola pública é a não participação da família. O problema não é nos professores, o problema não é no conteúdo, o problema não é no que é trabalhado, nos livros adotados. O problema é que a família não apóia, não vê a prioridade de leitura, não faz um acompanhamento. Eles estão preocupados com os filhos em alimentar, eles não têm essa preocupação. Você chama para uma reunião, eu tenho vinte e seis alunos, vem quatro pais, os quatro pais dos melhores alunos, os que não precisavam vir. Eu já começo a reunião falando para os pais “eu não tenho nada para falar para vocês”, só elogiar. Porque aquele que realmente precisa conversar, ele não vem. Ele não vem até para não ouvir mesmo, “Seu filho está precisando ler, está precisando ler, está precisando escrever, está precisando de ajuda”. Então não tem a participação da comunidade, a maioria dos alunos da escola pública não moram aqui no plano piloto. Na minha sala, tenho vinte e seis alunos, morando aqui perto não deve ter seis, a maioria é das cidades satélites, os pais trabalham por aqui, no comércio, trabalham de serviços domésticos e colocam os filhos aqui. (B3)

As professoras da biblioteca e a regente de sala revelaram a percepção de uma relação fragilizada entre a escola B e a comunidade. As professoras consideraram que os pais pertencem à classe economicamente desfavorecida, não dispõem de tempo para irem à escola e nem priorizam a leitura, pois se preocupam em oferecer condições essenciais à vida dos filhos. Como relatou a professora B3, “eles estão preocupados com os filhos em

alimentar, eles não têm essa preocupação.” Se olhar de forma breve pode-se ver como os professores e gestores esquivaram-se da pergunta, e acharam o responsável. Das respostas pode-se extrair como a escola pública ainda não se faz democrática e por extensão as práticas e rotinas naturalizam e convivem confortavelmente com rotinas, costumes e tradição da cultura de cerceamento do direito à cultura e à educação que segundo o plano de Anísio Teixeira estavam assegurados com o funcionamento em período integral do horário escolar. De fato, a gestão escolar é parte da concepção de democracia da sociedade. É uma construção diária e constante e não pode ser reduzida à prática de acomodação e interesses, principalmente no interior das escolas públicas.

Sabendo-se que a maior parte dos estudantes reside em localidades distantes da escola em que foram matriculados, pode-se considerar que as famílias enfrentam longas distâncias para levar os filhos às aulas. Assim, os mesmos pais considerados ausentes da vida escolar dos filhos vivenciam obstáculos para matriculá-los em escolas distantes de suas moradias, por considerá-las de melhor qualidade se comparadas àquelas oferecidas perto de casa. O argumento da professora de que os pais são responsáveis pelo baixo interesse de leitura dos estudantes demonstra pouca clareza sobre as condições políticas, econômicas, sociais que excluem a população de baixa renda do acesso aos bens culturais, dentre eles, o livro.

A dificuldade de comunicação encontra-se em condições objetivas da vida dos pais e responsáveis pelos alunos em geral, para quem falta tempo e, em certa medida, até condições de compreender a linguagem da escola. Mas isso se conjuga também com uma grande falta de iniciativa dos educadores para criarem maneiras de viabilizar a comunicação com a população. (PARO, 2003:69)

Se os estudantes não chegam às escolas com esse hábito, qual deve ser o papel da escola? Em estudo sobre a participação da comunidade em escolas da periferia de São Paulo, Paro (2003) relatou estratégias diferenciadas planejadas pela gestão que fortaleceram a participação de toda comunidade escolar. Assim, a instituição educativa proporcionou momentos festivos e reuniões para discussão de assuntos relacionados ao desenvolvimento infanto-juvenil. Tais estratégias aliaram-se a uma postura democrática de participação, permeada por relações de respeito. Os pais eram compreendidos não apenas como colaboradores financeiros ou auxiliares de serviços diversos, mas como sujeitos do processo educacional. A escola estudada dispôs-se a “servir o usuário, procurando da melhor forma, fazer com que o educando se aproprie do saber produzido culturalmente” (PARO, 2003: 122).

Ao considerar a comunidade como formada por sujeitos produtores de conhecimento⁵⁷ a instituição escolar pode estabelecer uma relação de troca entre o saber institucionalizado e

⁵⁷Segundo Faria (2008) a escola precisa valorizar o saber da própria comunidade (cultura local). (FARIA, 2008:90)

o saber local. Na questão da leitura e literatura, pais, estudantes e servidores podem contribuir compartilhando a riqueza da tradição oral, por meio de encontros que proporcionem o relato de narrativas de vida, lendas, contos e música populares. As histórias posteriormente podem ser escritas pelos estudantes e incorporadas ao acervo da biblioteca escolar. Torna-se necessário à escola estabelecer novas possibilidades de participação dos familiares no que diz respeito à leitura, não apenas como doadores e controladores dos prazos dos livros emprestados aos filhos pela biblioteca, mas como sujeitos que atuam no fortalecimento da democratização do acesso à cultura letrada. A tarefa de formar leitores encontra desafios na oferta de livros aos estudantes e na articulação entre a família e escola como incentivadoras da leitura,

A escola oferece a biblioteca e os livros, o resto eu acho que depende muito dos professores, dos alunos e da família também. Eu acho que a escola oferece o que pode oferecer o que ela tem condições, mas a gente tem que fazer a parte da gente. O professor, a família e o aluno também têm que se mostrar interessados. Fazer ele interessado é um trabalho do professor e da família também. Não adianta o professor estar todo empolgado e a família não participar. Eu acho que a escola oferece o que é necessário: o ambiente, os livros, que agora a rede pública está oferecendo. Antes quando não oferecia. A gente solicitava e a família comprava. A grande maioria dos alunos é das cidades satélites, conseguiam comprar os livros com sacrifício, nem todos compravam, mas nesses casos a própria escola providenciava (A3)

A professora demonstrou que mesmo diante das complexidades e dificuldades materiais, cabia à família a compra dos livros quando a escola não podia oferecer. Outro pesquisador da área de leitura, considerou sobre os impedimentos materiais de acesso aos livros,

Entre os agentes políticos e pedagógicos que atuam na área da leitura, existe uma consciência de que o problema está muito mais relacionado com a questão do acesso ao livro e à informação que à vontade ou à falta de interesse das pessoas. (BRITTO,2004:48)

Durante a entrevista, a professora da escola A desvelou o impedimento de acesso aos livros ao estudante da escola pública, e assim o trabalho de formação de leitores encontrou barreiras materiais, pois a falta de livros e a pouca vivência democrática da comunidade escolar tornam-se obstáculos para mobilizar sujeitos em torno da acessibilidade à leitura,

Quando a escola se propõe a disponibilizar espaço, disponibilizar estrutura, disponibilizar livros para que o aluno tenha acesso, isso enriquece muito o aluno, a aprendizagem do aluno. Vejo como algo importante que tem que ser parte de qualquer projeto político pedagógico. Essa viabilização essa disponibilização. O aluno passa a ter melhor entendimento de textos, na interpretação dos textos. É preciso que a leitura seja mesmo bastante valorizada, para que os alunos entendam

o contexto das coisas. E isso é interpretação, muita interpretação. O aluno tem que ser formado para entender o ambiente, o meio em que vive. E a leitura ajuda muito isso, para a formação do aluno, para a formação do cidadão a leitura ajuda muito nisso. (A1)

Livro é tudo. Eu percebo que as crianças que mais leem na sala, que mais levam livro para casa, que trazem livros de casa para escola, são as crianças que tem desenvolvimento melhor em todos os aspectos. Não só na leitura, mas no ler, no escrever, no entendimento matemático, na história, geografia. A participação delas na sala de aula é muito maior. Por quê? Porque tem conhecimento, tem bagagem para participar. Aquela história de que pergunta é quem sabe, é verdade mesmo. Quem não sabe e não está entendendo nada vai perguntar o que? (B3)

Os relatos mostram que os educadores compreendem a relevância da leitura na formação do estudante. A possibilidade de ter a leitura como prática permite formar juízo sobre diversos assuntos, a participação em questões relacionadas à conquista de direitos e a inserção nas vivências letradas da sociedade. O estudante leitor tem condições de aprimorar sua capacidade de compreensão sobre a realidade e por isso pode ter novas inserções na sociedade. Como relatou o gestor da escola A,

Entendo como gestor que temos que fazer o aluno ter interesse ao buscar a leitura. Falar “ler é bom, ler é bom”, todo mundo fala e muitas vezes não funciona, então temos que transformar esse ler é bom em prática e que ele experimente essa prática. E depois o aluno que vai pegar no nosso pé para poder ler. (A1)

A fim de concretizar a democratização dos livros a gestão da escola A tornou o momento da ida à biblioteca parte da rotina da escola,

A nossa prática tem uma grade de programação, e toda semana todos os alunos são levados à biblioteca e participam de atividades com o professor. Nós temos uma pessoa que acompanha a biblioteca, atende os alunos, mas o professor regente vai junto para fazer a orientação. Têm chegado livros de literatura que o Ministério da Educação tem mandado, recebemos uma caixa com vários títulos é importante isso porque ajuda a diversificar, porque às vezes o acervo não é grande, o aluno já viu aquilo, ou aquilo não interessou para ele, quer outro livro para ler. E como tem chegado, tem ajudado a diversificar também. Temos disponibilizado tempo e a ida a biblioteca está no programa da escola, os alunos vão à biblioteca, usam os livros dentro da orientação do professor. (A1)

O atendimento à escola pelo programa PNBE foi evidenciado na fala do gestor, ao tornar perceptível a relevância que os livros têm na realidade dos estudantes Assim, a concepção de democratização de acesso aos livros formulada pelo gestor A1 considera o papel do Estado brasileiro como primordial na construção da acessibilidade à leitura aos estudantes matriculados na rede pública de ensino. Percebe-se em sua fala a defesa da leitura e do acesso aos livros como um direito do estudante.

A gestora da escola B, considera a questão do acesso de forma um pouco diferenciada. Para ela, “deveria ter empréstimo, esse negócio de dar para o povo, muitas

coisas dadas as pessoas não valorizam, ou comprado por um preço simbólico, eu acho que eles cuidariam mais. (B1)”. A gestora considera que uma das únicas formas de estabelecer uma relação de cuidado do estudante com o livro consiste em estabelecer um preço pelo objeto, desconsidera o papel relevante que a escola tem de mediar à relação do estudante com o livro, durante o período de escolarização. A compreensão de que o livro oferecido pelo programa *Literatura em minha casa* só seria valorizado se comprado demonstra a concepção comercial sobre a democratização dos livros e sobre o papel político da escola em forma a consciência do estudante sobre seus direitos.

Assim, após análise das entrevistas pode-se compreender, em parte, as ações que a gestão das escolas formularam para oferecer as condições materiais de acessibilidade aos livros de alunos das séries iniciais, bem como as interações inter-institucionais, intrainstitucionais, elementos sociais, econômicos e culturais que teceram a relação dos estudantes com os livros e a leitura. Segue quadro com os elementos facilitadores e limitadores percebidos durante a captação empírica dos dados:

Quadro VIII: Elementos facilitadores e limitadores da acessibilidade aos livros presentes na gestão da política de leitura

Dimensões	Elementos facilitadores	Elementos limitadores
Inter-institucionais	<ul style="list-style-type: none"> • O direito aos livros e à cultura assegurados em documentos legais internacionais e nacionais. • A Entrega dos livros do programa <i>Literatura em minha casa</i> nas escolas; • Programas e ações de leitura que tem se afirmado como políticas perenes: Proler e PNBE. • Livros destinados aos estudantes e familiares; • Reconhecimento do livro e da leitura como direito social 	<ul style="list-style-type: none"> • A escolha dos livros realizada sem a participação dos professores e estudantes; • Professor mediador da leitura com restrições funcionais de saúde, o que dificulta a formação de vínculo afetivo com os estudantes; • Os gestores responsáveis pela formulação do programa que investem em propagandas em meio de comunicação de massa para a devolução de livros didáticos e não veicularam propaganda para informar às famílias sobre o objetivo do Programa <i>Literatura em minha casa</i>- oferecer livros aos estudantes e familiares, o que confundiu estudantes e familiares. • Desarticulação entre as ações do MEC e as escolas. • Descontinuidades das ações públicas sobre a leitura.
Intrainstitucionais	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar a existência do espaço da biblioteca escolar e inseri-la no PPP da escola. • Entregar os livros do programa <i>Literatura em minha casa</i> aos estudantes; • Horário semanal para uso da biblioteca, empréstimo de livros assegurados na prática das professoras regentes; • Leitura oferecida em outros espaços: canto de leitura na sala 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca articulação entre o projeto político pedagógico, as ações sobre a leitura e as vivências concretas da escola que favorecem a democratização do acesso aos livros; • Tempo insuficiente disponibilizado para o acesso à biblioteca escolar. Os gestores decidiram por oferecer apenas parcialmente o atendimento nas bibliotecas; • Vínculos patrimonialísticos; • Bibliotecas pouco atrativas;

	de aula e leitura de gibis no horário do recreio;	<ul style="list-style-type: none"> • Pressões para os estudantes devolverem os livros.
Econômicos e comerciais	<ul style="list-style-type: none"> • O Brasil tem a maior produção editorial da América Latina⁵⁸ • O Estado constitui o maior comprador de livros de literatura no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • A impossibilidade da maior parte dos estudantes em frequentar livrarias e adquirir títulos para uso pessoal e familiar. • Valor dos livros; • Ausência de bibliotecas públicas; • Falta de projetos nas bibliotecas para formação de leitores; • Os professores das escolas públicas não podem solicitar às famílias a compra de livros, pois ficam sujeitos a penalidades. Uma das professoras relatou que solicita livros sem permissão da direção, pois sabe que caso alguma família reclame na Secretaria de Educação a docente sofrerá sanções.
Sócio -culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores compreendem a leitura como uma das habilidades imprescindíveis na formação do estudante; • Os estudantes demonstram contentamento no período em que podem frequentar a biblioteca escolar, a leitura algumas vezes foi inserida nas práticas escolares que despertam o interesse dos estudantes; 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção dos gestores sobre o livro como um objeto sagrado e preconceito de que os familiares têm pouca vivência de valorização da leitura; • Ações que promovem a leitura têm características intermitentes e com forte marca personalística; • Pouca vivência da comunidade escolar, principalmente da família, no âmbito da biblioteca escolar e nas ações sobre a leitura; • Relação de estranhamento entre o estudante e o livro, evidenciada com a devolução do acervo oferecido pelo programa <i>Literatura em minha casa</i>.

Fonte: Elaborado pela autora após leituras e inserções no campo empírico

As ações da escola pública como uma das instituições formadora de leitores tem sido realizada de forma insuficiente, mesmo quando o Estado oferece o acesso material aos livros, o estudante não compreende o recebimento do material como um direito social. A estrutura deficitária das bibliotecas estudadas, a falta de um profissional mediador da leitura saudável e que trabalhe em tempo integral, a pouca articulação entre a gestão, comunidade escolar e as ações para a leitura têm se constituído como obstáculos para a democratização do valor público e da acessibilidade aos livros, assegurado na legislação.

⁵⁸ ROSA E ODDONE: 2008

3.6 Limites e distorções do programa: revelações e percepções dos gestores

O programa *Literatura em minha casa* foi avaliado por diferentes sujeitos e instituições. Esta secção reflete sobre as avaliações elaboradas por estudos acadêmicos, relatório de acompanhamento do TCU, estudo avaliativo elaborado pelo MEC intitulado “Programa Nacional Biblioteca da escola [PNBE]: leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras” e a percepção dos sujeitos entrevistados nas duas escolas estudadas. Rigoletto elaborou estudo sobre o programa no interior de São Paulo e percebeu que, “o Programa tem como objetivo maior incentivar o hábito da leitura nas crianças e, especialmente, a leitura compartilhada com pais, parentes, amigos, dentro ou fora da escola. Outra finalidade é exercitar a reflexão, a criatividade e a crítica dos alunos e da comunidade.”(RIGOLETO, 2006: 61). A inserção dos estudantes da escola pública nas vivências literária foi proposta de maneira ousada pelos formuladores do programa, pois além de alcançar os estudantes, as famílias foram alvos secundários do programa.

Objetivando estimular a leitura e formar uma geração de leitores, o referido programa tencionava presentear cada aluno com uma coleção composta de cinco volumes: um de poesia, um de conto ou crônica, um de novela, um de teatro ou de tradição popular, todos brasileiros, e um clássico da literatura universal traduzido ou adaptado, possibilitando, dessa forma, o contato com gêneros e autores diversos. (MARQUES, 2007:14).

O trabalho de seleção das obras, bem como os critérios estabelecidos para a distribuição demonstraram a intencionalidade declarada do Estado em prover os estudantes com os livros, porém o programa desconsiderou a necessidade de formar mediadores de leitura e de fomentar, no âmbito escolar, uma cultura de democratização do acesso aos livros. Os estudantes, que foram habituados a ter uma relação distante com o mundo dos livros, viram-se, de repente, donos de cinco livros de literatura, para muitos, objetos completamente estranhos a rotina diária constituída por dificuldades materiais. A gestão do programa mostrou baixa efetividade em sua prática, pois segundo Vieira (2008), as três características da gestão pública – condições políticas, condições de implementação e valor público- precisam caminhar juntas para que programas ou as ações políticas ocorram de maneira satisfatória. No caso do programa *Literatura em minha casa*, o valor público da acessibilidade aos livros mostrou-se presente até a entrega dos livros nas escolas, a partir da chegada dos acervos, o direito de acesso aos livros não foi garantido aos estudantes.

Durante percurso a política deparou-se com obstáculos e limites na gestão. O estudo realizado pelo MEC sobre o programa considerou que,

Os pesquisadores diziam das dificuldades em chegar a alguma comunidade para entrevistas com pais; das suspeitas de que os livros haviam chegado, mas não se encontravam nas mãos dos destinatários originais; das idéias preconceituosas em relação à população pobre, quanto a não saber cuidar de livros; das evidências de

escolas sem conhecimento dos acervos do PNBE, com diretores afastados por irregularidades; das dificuldades de conseguir marcar os grupos focais, porque para isso se retiravam professores das salas de aula; de bibliotecas fechadas. (BRASIL, 2008: 31)

A questão do desvio dos livros tornou-se presente no relato da professora regente da escola A, pois garantiu que os estudantes da 4ª série não receberam os Kits, apesar do FNDE comprovar por meio de documento a entrega dos livros à escola. Como a professora designada para a biblioteca garante que os livros chegaram e foram entregues, concluiu-se que a entrega dos livros foi feita de maneira diferente da proposta originalmente pelo programa, ou seja a gestão escolar decidiu atender outro público,

Aqui a gente entregava juntamente com os livros didáticos, o *kit* dos livros *Literatura em minha casa*, no início do ano, e dava um prazo de três meses, o professor também ficava cobrando, aqueles títulos na sala de aula, para entregar. Muitos devolveram, aqui tem muito livros do *Literatura em minha casa*, que os alunos devolveram, outros não. Por livre e espontânea vontade eles devolveram, quando eles me entregaram os livros didáticos e eles estavam com aqueles cinco livros eles devolveram. A maioria dos livros está aqui. (A2)

Como à época a escola atendia estudantes da sexta série no período noturno uma possibilidade é a de que os livros foram considerados mais apropriados para esse público, visto que a professora regente da 4ª série garante que os livros não foram entregues aos estudantes. Quando perguntada sobre o atendimento do programa à escola no período de 2001 a 2004, ela respondeu “não foram atendidos, não receberam.” (A3). Assim, o direito de acesso material aos livros proclamado pelo programa estudado não foi vivenciado pelos estudantes, pois ainda que a no arcabouço legal haja a garantia do acesso, as escolhas da gestão impediram que os estudantes ficassem com os livros.

A ausência dos docentes durante as escolhas, bem como o impedimento de escuta sobre a opinião dos estudantes também foram considerados elementos limitadores, sobre a perspectiva da docente,

Eu acho que seria muito legal um programa que entregasse livros aos alunos, principalmente se eles pudessem escolher o livro. Normalmente quando a gente dá o livro de leitura, normalmente é o professor que escolhe. Até porque nós não temos tanto acesso a livros assim, então a gente pede para os pais que metade compre tanto, metade da outra turma e depois nos trocamos. Nós não damos muitas opções para os alunos. Talvez se eles tivessem a opção de escolher os livros, talvez eles gostassem mais de ler. (A3)

O papel dos professores e estudantes foi secundarizado pela formatação do programa, pois a escolha dos títulos deu-se por meio de consulta aos especialistas sem considerar o contexto de cada instituição. A questão da participação foi debatida em novembro de 2002, quando ocorreu o 4º Seminário do Salão do Livro para Crianças e jovens, na cidade do Rio de Janeiro, organizado pela FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infanto-juvenil), com o tema "PNBE: O direito de Ler Literatura" . No referido encontro alguns teóricos

que estudam a questão da leitura nas escolas consideraram que apesar o PNBE ter o mérito de conceber a leitura de literatura como um direito, há equívocos na concepção dos programas elaborados, como por exemplo, o papel do professor na escolha dos acervos. Como sujeito com atribuições de mediar à relação entre o livro e o estudante e por ter a possibilidade de articular o trabalho pedagógico com o projeto político pedagógico da escola, o professor torna-se fundamental para o alcance dos objetivos do PNBE, dentre eles o Programa *Literatura em minha casa*. O MEC por meio do estudo sobre o PNBE constatou a necessidade de inserir o professor na fase de escolha dos livros,

No total das escolas, todo o pessoal entrevistado considerou o *Literatura em minha Casa* uma iniciativa excelente, embora tenha havido quase unanimidade em relação à inadequada política de distribuição dos acervos, feita sem a participação ativa dos principais formadores de leitores no contexto das escolas públicas, e com quase nenhuma informação. Professores e gestores frisaram a importância e a necessidade de implementar uma política de formação de leitores, como forma de superação do problema que vem dificultando o aprendizado: a falta de domínio da leitura e da escrita. (BRASIL,2008:46)

O estudo avaliativo do PNBE demonstrou a mesma percepção da docente da escola A, que a pouca participação dos estudantes na escolha dos livros pode resultar em elemento limitador para que acessibilidade aos livros aconteça. A docente da escola B considerou a relevância da participação dos professores na escolha dos livros como um elemento facilitador para as finalidades do programa,

Eu acredito que esse livro deve passar primeiramente pela mão do professor, para o professor fazer uma análise, dar uma olhada, ver se o vocabulário está de acordo com a proposta de leitura, antes de entregar diretamente para as crianças. Porque como a professora vai trabalhar se ela não viu o livro? Deve entregar sim para as crianças, mas primeiro deve passar por uma análise. Qualquer trabalho de literatura é válido. (B3)

A decisão do Estado de incluir livros na realidade familiar do estudante das escolas públicas, sem a condicionalidade de empréstimos, tornou o programa *Literatura em minha casa* significativo. O fato de terem acesso aos livros, em parte, fortaleceu o direito à cultura estabelecido na Declaração dos Direitos Humanos (1948) e na Constituição Federal (1988), artigo 208, § 3º. Na escola B o acesso aos livros foi concretizado, segundo a diretora, “houve a semana da poesia e um desses livros foi usado. E os professores fizeram trabalhos com os alunos, liam um por vez, discutiram. Foram lendo os livrinhos na sala e foram fazendo as atividades.” (B1). Da mesma forma, ao estudo avaliativo do MEC registrou outras ações benfeitas,

Os pesquisadores diziam das atividades observadas, gravadas e fotografadas realizadas com estudantes, explorando contos, poesia; de bibliotecas bem organizadas e acessíveis aos usuários; de participação da comunidade na vida da

biblioteca escolar; da emoção dos pesquisadores com a garra de diretores e professores que, apesar das péssimas e impraticáveis condições de trabalho, realizavam com vontade e competência um trabalho cidadão, digno e de qualidade junto às crianças, por intermédio da leitura.(BRASIL, 2008: 31)

Contudo, somente parcialmente os estudantes se aproximaram deste direito, pois existem cerceamentos explícitos nas decisões intraescolares, impedimentos constatados nos mecanismos de acesso individual aos livros, as pressões vindas do MEC, via meios de comunicação de gestores e professores para que eles devolvam os livros didáticos, reforça e inculca o distanciamento do estudante com o livro. Ainda que o programa *Literatura em minha casa* não tenha os mesmos objetivos do programa de distribuição do livro didático, não houve distinção suficiente entre eles, gerou confusão para estudantes e familiares, e distancia o gosto pela leitura e qualquer relação de afetividade com o livro.

O TCU formulou uma avaliação em 2006 sobre o PNBE e destacou a relevância do programa *Literatura em minha casa* como uma ação promissora por garantir, em sua concepção, o direito do estudante e seus familiares ao livro,

O MEC resolveu desenvolver, dentro do PNBE, um projeto específico, voltado para o estímulo à leitura denominado “Literatura em minha casa”, que distribuiu pequenas coleções de livros de literatura diretamente aos alunos. Com isso, pretendeu-se proporcionar aos alunos e seus familiares contado direto com obras literárias a que eles dificilmente teriam acesso. Ademais, a nova sistemática adotada facilitaria inserção dos livros distribuídos pelo programa na prática pedagógica das escolas. Como todos os alunos da mesma sala passaram a receber suas coleções ficaria mais fácil para o professor trabalhar o texto em sala de aula. (BRASIL, 2006, p.30)

Os gestores e professores formularam considerações semelhantes aquelas feitas pelo TCU. Quando perguntados sobre a democratização do livro que o programa *Literatura em minha casa* proporcionou, responderam que, “Muitas vezes os alunos não têm acesso aos livros, nem mesmo nas escolas. Esse tipo de programa ajuda realmente onde é necessário, porque a biblioteca é às vezes entendida como uma sala mística que as pessoas não têm acesso.” (A1).

Por meio dos estudos, avaliações e entrevistas, percebe-se que a fase de implementação do programa *Literatura em minha casa* revelou desarticulação entre os três níveis de uma política, propostos por Dagnino (2002),

1. Nível de funcionamento da estrutura administrativa: na avaliação o MEC reconheceu a desarticulação entre as instituições envolvidas na implementação do programa, evidente nas contradições desveladas no acompanhamento do TCU,

Quanto aos principais problemas encontrados pela auditoria no PNBE em 2001, podem ser citados: falta de divulgação do programa, pouca articulação dos três níveis do governo na política de educação para utilização de livros paradidáticos, reduzidas condições operacionais de algumas escolas para lidar com os acervos,

capacitação insuficiente para os professores, inexistência de avaliação e acompanhamento sistemático da utilização dos livros, e falta de previsão de ações de apoio direcionadas a escolas mais carentes. (BRASIL, 2006:9)

2. Nível do processo de decisão: as relações de poder estabelecidas pela hierarquia desvelam conflitos encobertos na questão da inserção de um professor readaptado para mediar a relação do estudante com o livro na biblioteca. Mesmo considerando a decisão como elemento limitador na política de leitura, a comunidade escolar não tem se articulado para modificar esse quadro e registra essa questão no Projeto político pedagógico como algo naturalizado e permanente. No Projeto Político Pedagógico da escola B, a questão foi registrada da seguinte forma,

Os professores que atuam na escola B possuem formação de Magistério e curso superior em Pedagogia, Matemática, Educação Artística, Ciências e Letras e, em sua grande maioria, possuem especialização em áreas diversas. A escola B conta com [...] duas professoras com limitação funcional, responsáveis pela biblioteca. (PPP, escola B)

3. Nível de relação entre o Estado e a sociedade: as decisões e não decisões expressas pelo Estado sobre a leitura são contraditórias, pois a política de leitura, se expressa por ações e programas que objetivam promover o acesso aos livros. Contudo, na concreticidade das escolas a gestão tem dificuldades para lidar com o mediador de leitura, sobre o tempo de disponibilidade da biblioteca para os estudantes e sobre a participação dos docentes e discentes nas escolhas dos acervos que foram entregues às escolas.

Muitos dirigentes de escolas alegavam que os alunos não cuidariam bem dos livros; e amparavam-se, assim, numa prática de proteção a esse objeto. Um ofício era dirigido às escolas explicando qual deveria ser o destino dos livros, e às Secretarias de Estado era enviada uma reserva técnica; mas, como o contato entre as Secretarias e as escolas ainda hoje é pequeno, estas desconheciam essa reserva. Problemas advindos de uma falta de articulação entre as diversas esferas que compunham o programa afetaram a sua execução. A avaliação dos programas do PNBE realizada pelo TCU (Tribunal de Contas da União), entre agosto e outubro de 2001, apontou essa falta de articulação como um dos pontos que mais afetou o sucesso das ações do MEC. (MARQUES, 2007 : 51)

Outro elemento limitador presente no programa *Literatura em minha casa* era o reduzido número de estudantes atendidos. Apenas alguns estudantes, ora os que estavam matriculados na quarta série, ora os matriculados na oitava série, em nenhum ano de funcionamento todos os estudantes da escola foram atendidos, o que tornava o direito de acesso aos livros limitado, o que deixa de ser uma conquista social e passa a ser uma ação focalizada. O MEC ao avaliar o alcance do programa, percebeu as dificuldades de articulação dos diferentes níveis de governo e constatou o desvio dos livros e optou pela extinção o programa *Literatura em Minha Casa* em 2003. A partir do referido ano os livros do PNBE foram destinados às bibliotecas escolares, a fim de fortalecer esse espaço público de leitura.

Desta maneira, indagava-se: Quem são os educadores que trabalham com a mediação entre o estudante e os livros? Por que políticas que buscam alcançar o estudante em seu direito são interrompidas? Como formar leitores sem livros?

Neste estudo percebeu-se que os estudantes, durante a trajetória na educação básica relacionam-se pouco com os livros e com os espaços de leitura e quando foram atendidos pelo programa *Literatura em minha casa* alguns optaram pela devolução dos livros às escolas, pois para eles o livro não foi um objeto oferecido durante sua escolarização. A esse respeito elege-se outra questão: Como inserir os livros na trajetória dos estudantes das escolas públicas, de maneira mais permanente? Uma alternativa tem sido tecida no âmbito do poder legislativo, tramita na Comissão de Educação, Cultura e Esporte o Projeto de Lei do Senado Federal (PLS) n. 278/08⁵⁹, de autoria do senador Cristovão Buarque intitulado *Programa Cesta Básica do Livro*. O autor do projeto defende que o ser humano necessita de condições materiais para viver, mas também na condição humana sentimos a necessidade de contado com a cultura construída pela humanidade. Portanto, cabe ao Estado garantir acesso à alimentação e também acesso aos bens culturais escritos, orais, afetivos, musicais e patrimoniais.

As questões relacionadas à acessibilidade aos livros para os estudantes das escolas públicas mostraram-se complexas e as ações sobre a leitura no espaço escolar necessitam da integração das três esferas da gestão públicas elencadas por Vieira (2008). Desta forma, o valor público do acesso à leitura presente no arcabouço legal e nos discursos de gestores e educadores encontra barreiras nas condições de implementação.

A cultura de valorização do acesso aos livros desvanece principalmente quando estes são guardados e protegidos, as bibliotecas fechadas, os mediadores de leitura com a saúde comprometida e estudantes sem inserção nas práticas letradas. No que diz respeito às condições políticas percebe-se uma desarticulação entre as esferas governamentais, ações intermitentes de acessibilidade aos livros; no âmbito das escolas, o projeto político pedagógico e as ações sobre a leitura mostram-se desarticulados; e gestores e professores compreendem os elementos limitadores como naturais demonstram atitude passiva diante de objetivos a serem conquistados.

Assim, o programa *Literatura em minha casa* contribuiu parcialmente para a garantia do direito aos livros, expressa na Declaração dos Direitos Humanos, na Constituição Federal do Brasil e na Lei do Livro, pois atendeu uma parcela pequena de estudantes matriculados nas escolas estudadas. Alguns dos estudantes e familiares atendidos decidiram pela

⁵⁹ Assim, o PLS 278/08 propõe, “ Cada família, que tenha filho ou filha, entre seis e dezoito anos de idade, em escola pública de ensino fundamental e médio, receberá a cada bimestre letivo, dois livros de conteúdo literário, artístico ou científico, constantes de um catálogo amplo, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. (PLS, n.278/08, artigo 2º)

devolução dos livros, visto que durante a trajetória escolar não estabeleceram uma relação de proximidade e afetividade com os livros.

Quadro IX: Síntese da análise com base no quadro analítico fundamentado em Dagnino (2002)

Síntese da Análise do programa <i>Literatura em minha casa</i>		
	Intencionalidades Declaradas	Intencionalidades não-declaradas
Funcionamento da estrutura administrativa	-As relações interinstitucionais (MEC, FNDE, ESCOLAS) propuseram uma desarticulação sobre os objetivos do programa. -Na relação intrainstitucional mostrou que no projeto de gestão expresso nos documentos houve intenção de assegurar o acesso aos livros aos estudantes.	-Apesar da intenção declarada de favorecer o acesso aos livros alguns estudantes ao receberem os livros optaram por devolvê-los, o que desvela a relação de distanciamento entre esses sujeitos e o livro.
Processo de decisão (conflitos: abertos, encobertos e latentes)	-As relações de poder estabelecidas hierarquicamente desvelaram que na questão do livro o tempo de disponibilidade da biblioteca escolar, bem como o mediador de leitura tem sido elementos limitadores impostos por decisões de instâncias superiores à escola;	-Quanto às questões do tempo e da professora designada para a biblioteca há conflitos encobertos, pois apesar do descontentamento da comunidade escolar não se percebeu movimentos contrários a essa realidade.
Relações entre Estado e sociedade	-As decisões na formatação do programa indicam a mobilização do Estado em garantir o direito de acesso aos livros. -O público atendido pelo programa mostrou-se pequeno se comparado, pois apenas estudantes de algumas séries foram contemplados. Assim, a maior parte dos estudantes continuou sem o direito aos livros de literatura; -Especialistas em literatura fizeram a escolha dos livros.	-Apesar de formular um programa que garantiu o direito aos livros, o Estado atendeu um público pequeno e ateve-se a entregar os livros nas escolas. Depois da entrega não houve ações de controle para garantir que o livro chegaria até os usuários; - Professores e estudantes foram excluídos da fase de escolha dos livros, a escolha foi realizada por especialistas em literatura. O que desvela uma concepção elitizada com relação aos beneficiários do programa.

Fonte: Elaborado pela autora após leituras e inserções no campo empírico

A síntese da análise apresentada no quadro IX permite constatar intencionalidades ao criar mecanismos acesso à leitura como um direito do estudante da escola pública, porém na realidade escolar esse direito ainda vem sendo limitado. Cabe à gestão escolar construir estratégias com a comunidade que viabilize o direito e o acesso à leitura. Assim, o estudo elencou ações e situações de desvalorização do livro e que tornam-se limitadores para a garantia do direito à leitura:

1. Existe nas escolas uma escassa articulação entre o projeto político pedagógico, as ações para a leitura e as vivências concretas da escola a fim de favorecer a democratização do acesso aos livros. O tempo escolar é organizado de forma que resta ao estudante pouco tempo disponibilizado de acesso à biblioteca escolar.

2. O professor mediador da leitura, designado para gestão da biblioteca escolar tem restrições funcionais de saúde, o que dificulta a formação do gosto pela leitura no estudante da escola pública e da comunidade escolar, principalmente da família. Pois ainda que os pais possam frequentar a biblioteca, não há planejamento para a inserção desses sujeitos nas atividades da biblioteca.

3. Percebeu-se uma relação distante entre o estudante e o livro, que ficou evidente com a devolução do acervo oferecido pelo programa *Literatura em minha casa*. Assim, as ações sobre a leitura intermitentes e personalísticas. A formatação do programa impediu a participação de estudantes e professores nas escolhas dos livros de literatura;

Os livros oferecidos pelo programa *Literatura em minha casa* oportunizaram discussões sobre a questão do acesso aos livros para os estudantes das escolas públicas. Percebe-se que nos primórdios da cidade de Brasília, a primeira escola pública vivenciou a leitura em suas práticas, pois estava alicerçada nas concepções de Anísio Teixeira que defendia a educação pública, laica, integral e a biblioteca tinha espaço e tempo garantidos nas práticas escolares. Contudo, a primeira escola pública não atendia toda a população, sendo apenas para alguns o privilégio de estudar nessa instituição. Assim, durante a trajetória de crescimento da cidade, o direito às matrículas nas escolas públicas tornou-se uma conquista para os filhos da classe trabalhadora, quando foi compreendido como um objetivo de luta, o acesso aos livros pode ser assemelhado. A democratização dos direitos permeia diversos espaços da sociedade e a escola pública encontra-se entre eles. Assim, a gestão escolar pode trabalhar para inserir em suas discussões e ações a cultura de valorização do livro e a compreensão do acesso aos livros como um direito de toda comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, desde as primeiras ações dos governos sobre a leitura percebeu-se a restrição do acesso e o controle sobre o que se lia e quem lia com o objetivo de manter o domínio sobre a circulação de ideias por parte da Corte portuguesa e da Igreja Católica.

Desta forma, no capítulo 1, pode-se considerar o ano de 1808 como um marco na história da leitura no Brasil, pois a vinda da família real possibilitou novas condições objetivas para os moradores das terras brasileiras, dentre elas destacam-se: a permissão dos prelos em treze de maio de 1808, instituições de bibliotecas públicas a partir do ano de 1810, a abolição da censura prévia em 1820, o fim do monopólio estatal da imprensa em 1821. As mudanças formularam um novo cenário e permitiram pouco a pouco a inserção da leitura nas práticas sociais. Assim, à medida que a leitura tornava-se necessária nas práticas sociais, o número de tipografias, livrarias e bibliotecas crescia e a escola, ainda elitista, incorporou o uso do livro no seu dia a dia, porém as desigualdades sociais, geográficas e econômicas estiveram presentes na constituição do acesso ao livro no espaço escolar.

Portanto, como ter acesso à leitura e aos livros sem condições financeiras para adquiri-los? Em meio a tal desafio, as escolas públicas, ainda que para poucos, tornaram-se as instituições possibilitadoras da inserção no mundo letrado para um crescente número de pessoas. Com a instituição dos grupos escolares, nas escolas paulistas, houve a criação de outros espaços escolares além da sala de aula, visto que a escola primária não poderia mais ser formada por apenas uma sala. A arquitetura escolar para os grupos escolares passou a contemplar outros espaços de aprendizagem como o pátio, a quadra, o parque, a diretoria e a biblioteca. Assim, a escola pública e seus espaços foram pensados e vivenciados por diversos educadores. Dentre esses se destacam aqueles vinculados ao movimento da Escola Nova, e propunham a escola pública, laica, obrigatória e gratuita. Concebiam a arquitetura escolar como possibilitadora de uma vivência integral. Para a concretização da educação integral tornavam-se necessários ambientes diversificados como quadra de esportes, salas de música, salas com recursos áudio-visuais, bibliotecas, oficinas de trabalhos manuais, além de cozinhas, refeitórios e banheiros, visto que o estudante permanecia dois turnos na escola. Desta forma, pouco a pouco, a biblioteca escolar tornava-se uma possibilidade de acesso ao livro para os estudantes das escolas públicas. Concomitantemente, o mercado editorial investiu na inserção do livro nas escolas, o que privilegiou os estudantes que podiam comprá-los e excluiu aqueles com menos privilégios econômicos e sociais.

O início do livro de leitura na escola republicana deu-se pela via do mercado. O objeto livro era compreendido como uma fonte de lucro e os estudantes das escolas, um bom mercado consumidor. Assim, as ações de leitura na escola republicana iniciaram-se com a distribuição de quinhentos exemplares por Monteiro Lobato e constituiu-se em uma iniciativa privada de incentivo à leitura. Os estudantes com recursos financeiros possuíam a oportunidade da compra do livro como forma de acesso, porém os estudantes das escolas públicas, filhos dos trabalhadores, ficaram excluídos do acesso aos livros, principalmente os de literatura.

Percebe-se que desde o início da inserção do livro na escola, pela via comercial, o ambiente escolar, que deveria ser garantidor do acesso democrático ao livro tem se constituído como espaço com poucas possibilidades de oferecer tal acesso, seja pela falta de livros adequados, seja por falta de comprometimento político com esse direito. Essas características desvelam falta de compromisso dos poderes públicos em articular as ações do Estado para estabelecer uma política de leitura que, de fato, democratize o acesso ao livro e o estabeleça como um direito social para todos os estudantes.

Com a redemocratização do país e a Constituição Federal de 1988, proclamou-se o direito ao acesso aos bens culturais e artísticos. O direito de acesso aos bens culturais após 1988, foi compreendido como direito e exigiu do governo ações facilitadoras do acesso ao livro para os alunos da escola pública, a fim de contribuir para a formação do cidadão crítico capaz de desenvolver “o pleno domínio da leitura”, como expresso no artigo 32, da LDBEN 9394/96. Algumas conquistas foram alcançadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN de 1996, prescreveram o acesso aos bens culturais como direito do cidadão, o que tem impulsionado o poder público a prover meios de democratização do acesso ao livro. Desta forma, a escola tornou-se uma das instituições com atribuições para prover o pleno desenvolvimento da leitura e da escrita e por isso, estabelece espaços e estratégias que oportunizem o acesso democrático ao livro.

Durante a elaboração deste estudo percebeu-se que a acessibilidade aos livros tem sido vivenciada nas escolas públicas brasileiras de maneira intermitente, pois a constituição do acervo da biblioteca escolar, a formação do mediador de leitura e a solidificação de uma cultura de valorização da leitura ainda são desafios para a escola pública. Assim, os programas de leitura formulados e desenvolvidos pelo governo federal têm fomentado o debate sobre a acessibilidade aos bens culturais, sendo objetos de estudos acadêmicos. Mesmo assim superar uma cultura de restrição da leitura tornou-se uma atribuição da escola e dos profissionais da educação.

Como esse estudo compreendeu a acessibilidade ao livro como um movimento construído historicamente, socialmente, economicamente e culturalmente, ademais buscou-se refletir sobre parte da história da escola pública de Brasília, a fim de analisar como a

primeira biblioteca escolar pública possibilitou a vivência da leitura. A garantia do direito de acesso aos livros nos espaços escolares contribui para o fortalecimento da democracia e encaminha a sociedade para relações mais justas.

Assim, tornou-se relevante analisar como foi vivenciado o acesso aos livros, mesmo que para poucos estudantes, proporcionado pela primeira biblioteca escolar de Brasília. Sabe-se que essa instituição foi se transformando à medida que a demanda por educação escolar aumentou e o investimento para expansão da rede escolar pública do Distrito Federal tornou-se escasso. A biblioteca escolar, na história da rede escolar, constitui-se em espaço privilegiado de democratização do saber, visto que desde a construção da cidade, esses espaços públicos de leitura foram planejados ou improvisados para permitir acessibilidade aos livros de leitura.

No capítulo 2, percebeu-se que o Plano Educacional elaborado por Anísio Teixeira contemplava educação integral com estruturas físicas próprias, as bibliotecas estavam inseridas nos momentos vividos nas Escolas-Parque. Estas, pouco a pouco foram deixando sua natureza de espaço de cultura e lazer para serem transformadas em salas de aula que passaram a atender os alunos em meio período escolar. O desenho histórico de descaso com a educação integral, formulada por Anísio Teixeira, a demanda por mais vagas nas escolas de educação básica contribuíram historicamente para a descaracterização da biblioteca escolar como um espaço necessário à educação dos estudantes. A cidade crescia e a população em idade escolar também. Assim, para atender bastava garantir o espaço da sala de aula. Esta visão alicerçou o desmonte dos princípios de educação integral, reduzindo o direito do estudante a questão de poucas horas de permanência em sala de aula e restrito aos conteúdos escolares. Assim, a educação integral deu lugar a uma educação aligeirada e sem espaço para a cultura proporcionada pela biblioteca escolar.

As políticas públicas de formação de bibliotecas escolares têm se mostrado insuficientes, pois o foco principal pauta-se pela mera distribuição de livros, de forma que alguns desses espaços “encontram-se trancadas e inacessíveis aos alunos e mesmo ao professores” (KLEBIS, 2008 : 42). As desigualdades econômicas e sociais, as restrições de acesso aos livros no ambiente escolar e a ausência de um professor mediador coadunam para afastar os filhos dos trabalhadores do mundo letrado e da cultura.

Existe uma dicotomia entre a intenção e a ação do Estado na viabilização da Política de Leitura. Os estudantes e professores não têm o direito de optar pelos livros, a escolha é feita com critérios estabelecidos por especialistas, e assim, a acessibilidade aos livros não é tecida com a comunidade escolar, salvo algumas exceções. O saber que a literatura infantil proporciona nas leituras não está disponível para todos os estudantes, pois apenas aqueles que encontram a possibilidade de comprar livros, ou frequentar bibliotecas podem usufruir.

O programa *Literatura em minha casa*, tornou-se uma ação de democratização do acesso ao livro de literatura para os alunos das escolas públicas. Entretanto, a gestão do programa no âmbito escolar foi desenhada de maneiras peculiares, e o acesso ao livro foi dificultado para aqueles que mais necessitam. Os estudos que trataram do programa federal *Literatura em minha casa* demonstraram que em alguns lugares, gestores e professores retiveram os livros do programa *Literatura em minha casa*, como forma de preservar o objeto livro em detrimento de cumprir a diretriz de acesso democrático ao livro pelos estudantes, o que desvela a fragilidade democrática da comunidade escolar, no que diz respeito à acessibilidade aos livros.

Desta forma, o estudante da escola pública constrói sua trajetória escolar com pouco contato com a literatura, deixa de ter possibilidades de conhecer o livro e a literatura como uma forma artística de fruição. Diante da complexidade da realidade e das variadas atuações do poder público para assegurar o acesso aos livros, o direito do estudante continua fragilizado. Percebe-se que os fatores institucionais que limitam a acessibilidade dos estudantes aos livros permeiam diferentes esferas da estrutura governamental. No âmbito do governo federal o acesso aos livros tem demonstrado ser insuficiente, pois a despeito do governo adquirir um número relevante de livros e fazer a entrega nas escolas, ainda não conseguiu formular ações com efetividade social, no que diz respeito a acessibilidade aos livros.

O capítulo 3 problematizou a relação do Estado com acesso à leitura, compreendido como um direito do estudante da escola pública, mas que na realidade escolar não tem sido vivenciado como direito. Cabe à gestão escolar superar obstáculos e construir com a comunidade a concepção de direito ao acesso à leitura e fomentar movimentos de defesa dos direitos de acesso à cultura, a fim de que haja mobilização política e cobrança dos direitos estabelecidos na legislação. Outrossim, após compreender o direito ao livro, resta à gestão escolar desmitificar o livro como um objeto sagrado e colocá-lo nas mãos dos estudantes. Ainda que os livros sejam perdidos, rasgados ou lidos, o que, de fato, precisa ser valorizada é a acessibilidade ao livro na escola pública, pois a trajetória dos estudantes tem sido marcada pela interdição aos livros e ao conteúdo cultural que eles trazem. Sem essa formação, a vivência desses direitos pode não acontecer, pois mesmo quando estudantes e seus familiares tiveram acesso aos livros de literatura, alguns optaram por devolvê-los à escola.

Na realidade a acessibilidades aos livros tem alguns elementos limitadores e facilitadores. Nas escolas há uma tênue articulação entre o projeto político pedagógico, as ações sobre a leitura e as vivências concretas da escola a fim de favorecer a democratização do acesso aos livros. As ações sobre a leitura são intermitentes e personalísticas, quando um professor envolvido com a leitura desenvolve um bom trabalho, o trabalho está vinculado com suas concepções pessoais e não com a postura da instituição escolar.

O tempo e a forma de disponibilização da biblioteca escolar corroboram com o afastamento do estudante do universo dos livros. Os estudantes frequentam a escola, em média 25 horas semanais. Dessas horas apenas uma é destinada ao uso do espaço da biblioteca, durante essa hora os estudantes tem pouco tempo para folhear e contemplar os livros para depois escolher, pois a professora designada para a biblioteca precisa atender todos, registrar a retirada dos livros e cumprir a escala para atender as demais turmas da escola. Ao final do horário de biblioteca, os estudantes saem com um livro na mão, a sentença de não perder e não rasgar esse objeto, quando entregam o livro na semana seguinte ficam aliviados por terem se desvencilhado dessa responsabilidade. Pois caso o livro seja perdido haverá constrangimento e bilhete aos responsáveis. Ao final do ano letivo a hora da biblioteca constrói nos estudantes a noção de que o cuidado com os livros é relativamente mais relevante do que a leitura e o acesso à cultura que esse objeto oferece.

Aliado a essa rotina de disponibilidade da biblioteca, o professor mediador da leitura, com atribuições pela gestão da biblioteca escolar tem restrições funcionais de saúde, o que dificulta a formação do gosto pela leitura no estudante da escola pública e da comunidade escolar, principalmente da família. Pois, ainda que, os pais possam frequentar a biblioteca, não há planejamento para a inserção desses sujeitos nas atividades da biblioteca. Tais situações favorecem a construção de uma relação fragilizada entre o estudante e o livro, que ficou evidente com a devolução do acervo oferecido pelo programa *Literatura em minha casa*. A formatação do programa não favoreceu a participação de estudantes e professores nas escolhas dos livros de literatura;

Desta forma, o programa *Literatura em minha casa*, vinculado ao PNBE, constituiu-se em uma das ações do governo federal com a finalidade de democratizar o acesso ao livro dos alunos das escolas públicas. Os livros oferecidos pelo programa oportunizaram discussões sobre a questão do acesso aos livros para os estudantes das escolas públicas. Assim como o direito às matrículas nas escolas públicas tornou-se uma conquista para os filhos dos trabalhadores, quando foi compreendido como um objetivo de luta, o acesso aos livros pode ser assemelhado. A democratização dos direitos permeia diversos espaços da sociedade e a escola encontra-se entre eles.

Percebe-se que a decisão da descontinuidade deve-se a alguns fatores: (i) mudança de gestão; (ii) irregularidades apontadas pelo TCU e (iii) substituição de prioridades nos programas; (iv) entendimento de que o FNDE deveria fortalecer os acervos das bibliotecas públicas; (v) pouco conhecimento do alcance social e pedagógico do programa.

Embora o programa tenha sido interrompido, este estudo revela que ações que alcançam de fato os estudantes e professores possibilitam melhora na qualidade da formação da comunidade escolar.

A acessibilidade aos livros tem se tornado um desafio nas escolas públicas, a mera distribuição de livro não é o suficiente para formar leitores, porém as ações que sacralizam o objeto livro e o deixam afastado dos estudantes cerceiam o direito de acesso material aos materiais escritos. Durante o estudo percebeu que a despeito das ações, políticas e programas do governo, a gestão escolar precisa ter comprometimento com os estudantes, garantir o direito à acessibilidade e fomentar na comunidade escolar a mobilização política diante da questão da leitura. Assim, pode trabalhar para inserir em suas discussões e ações que imprimem cultura de valorização do livro e a compreensão do acesso aos livros como um direito de toda comunidade escolar, pois quando a população compreende seus direitos, passa a ter domínio sobre as ferramentas necessárias para pressionar o governo, a fim de garantir que os direitos de seus filhos sejam vivenciados.

Assim, as condições materiais aliam-se à formação cultural e definem o contorno das ações estatais sobre a leitura. As decisões da gestão escolar foram tecidas por questões complexas como a distribuição de livros apenas para alguns estudantes, pois o programa não atendia todos matriculados, a necessidade de ampliar o acervo da biblioteca e por isso a solicitação para que os livros fossem devolvidos e a decisão política de destacar um professor mediador da leitura com restrições de saúde. Por outro lado, nas escolas havia espaços da biblioteca escolar e horário semanal de funcionamento e assim, alguns professores mesmo diante das condições adversas inseriram práticas de leitura em suas ações e permitiram aproximação dos estudantes com o universo literário. As marcas de descontinuidade e personalismo estão presentes nas escolas públicas e no Estado. Entretanto cabe ao Estado implementar políticas perenes de incentivo à leitura e aos professores a defesa do direito de acesso aos livros, proposto no arcabouço legal um direito social dos estudantes, que estão em período de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. Em busca do leitor: estudo dos registros de leitura dos censores, *in* ABREU & SCHAPOCHNIK (org). *Cultura Letrada no Brasil*. São Paulo: FAPESP, 2005.

ABREU, Márcia. Os caminhos dos livros. *Cultura Letrada no Brasil*. São Paulo: FAPESP, ALB e Mercado de Letras: 2005.

AGUIAR, Antonio Luiz. A opinião dos autores sobre o PNBE. In: VIANNA, Catia Maria S.V. *Documento interno da FNLIJ*. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2002. Disponível em <<http://www.snel.org.br/downloads/relatorioseminarioPNBEMAM.doc>> Acesso em 23 de maio de 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *Método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo, Pioneira Thomson: 2004.

ANTUNES, Ricardo. *Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem liberal*. In PARO & DOURADO. Políticas Públicas e Educação Básica., São Paulo: Xamã, 2001

ARENA, Dagoberto Buim. *Leitura no espaço da biblioteca escolar*. In SOUZA, Junqueira (org). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.

Arquivo Nacional. Seção Histórica. Instrução Pública em diversas províncias do norte- De Antônio Gonçalves Dias. Vol. 12 Col. De Memórias. Fls. 336 a 375.

AZEVEDO, F. ET. AL. Manifesto dos pioneiros da educação. In: XAVIER, L. N. *Para além do campo educacional : um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação nova (1932)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Giafranco; trad. VARRIALE, Carmen ET AL; coord. Trad. FERREIRA, João. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 13ª Ed. 2007.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Papéis velhos, manuscritos impressos: paleógrafos ou livros de leitura manuscrita. *In* ABREU & SCHAPOCHNIK (org). *Cultura Letrada no Brasil*. São Paulo: FAPESP, 2005.

BARROSO, Edna Rodrigues. *Rotas, planos , pilotos: educação pública do Distrito Federal nos anos 1990*. Campinas: Dissertação de Mestrado, Unicamp: 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BRASIL. ARQUIVO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal, 1984:26.

Brasil. ARQUIVO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Vídeo: *As primeiras Imagens de Brasília*. CASEB. Produção Atlântica: 1959.

BRASIL. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, Câmara dos Deputados. *Avaliação Técnica do Plano Nacional de Educação*. Brasília : 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Ministério da Educação e Cultura, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO *Portaria n. 584, de 28 de abril de 1997*. Brasília: 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO *Portaria interministerial n.1442, de 10 de agosto de 2006*. Brasília:2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)* : leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras. Brasília: 2008.

BRASIL. Lei do Livro 10753/03, promulgada no dia 30 de outubro de 2003.

BRASIL. *SAEB 2001: novas perspectivas*. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais: 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Política de Formação de Leitores*. Brasília: 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e MINISTÉRIO DA CULTURA. *Plano nacional do livro e da leitura*. Brasília: 2007.

BRASIL. SENADO FEDERAL. Projeto de Lei do Senado 278/08. Programa Cesta Básica do Livro. Autoria Senador Cristovão Buarque.

BRITO,Luiz Percival Leme. *Alfabetismo e Educação Escolar*.In SILVA, Ezequiel Theodoro. *Alfabetização no Brasil:questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

BRITO,Luiz Percival Leme. *Leitura e formação na educação escolar*. In SOUZA, Junqueira (org). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*.Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.

CADEMAROTI, Lígia. *O que é literatura infantil?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

COPEs, Regina Janiaki. *Política públicas de incentivo à leitura: um estudo do projeto Literatura em minha casa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Ponta Grossa : 2007.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção, in DE TOMMSI, Livia & Haddad, Sérgio & WARDE, Mirian Jorge e outros. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CORREIO BRASILIENSE. *Educação*. Brasília, 25 de maio de 1960.

CORREIO BRASILIENSE. *Ministério da Educação*. Brasília, 13 de maio de 1960.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição*. São Paulo, Cortez: 2000.

DAGNINO, Renato ET. AL. *Metodologia de análise de políticas públicas. In Gestão estratégica da inovação: metodologia para análise de implementação*. Taubaté: Cabral Universitária, 2002.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. Organização das Nações Unidas, resolução 217 A (III), 10 de dezembro de 1948.

DIÁRIO DE NOTÍCIA. *Brasília ficará inerte se nela não houver escolas*. Diário de Notícias. Rio de Janeiro, 17 de fev. de 1960.

EL FAR, Alessandra. *Livros para todos os gostos e bolsos. In ABREU & SCHAPOCHNIK (org). Cultura Letrada no Brasil*. São Paulo: FAPESP, 2005.

FARIAS, Júlio Cesar Barros de. *Gestão escolar no Distrito Federal: a comunidade local e o local da comunidade*. Dissertação, UnB: Brasília, 2008.

FEIJÓ, Mário. *As adaptações de clássicos para crianças na primeira metade do século XX e a nacionalização do livro escolar no Brasil. In ABREU & SCHAPOCHNIK (org). Cultura Letrada no Brasil*. São Paulo: FAPESP, 2005.

FERRARO, Alceu Ravello. *Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil : o que dizem os censos?* Campinas, Educação e Sociedade. Vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez., 2002.

FREY, Klaus. *Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática de análise de políticas públicas no Brasil*. Planejamento e Política Públicas. Brasília, IPEA, n.21, jun 2000, p.212-258.

GALENO, Amorim (org). *Retrato da Leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial : Instituto Pró Livro, 2008.

GERALDI, José Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo, 2005: Ática.

GORDILLO, Agustín. *Princípios gerais de direito público*, tradução Marco Aurélio Grecco, São Paulo, Revista dos Tribunais, 1977.p.74 in ARAUJO & JÚNIOR, Curso de Direito Constitucional. 11ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil*. São Paulo, Edusp, 2005.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. *Literatura na escola: problemas e tentativas de solução. in SILVA, Ezequiel Theodoro (org). Leitura na Escola*. São Paulo: Global : 2008

KONDER, Leandro. *O que é dialética?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

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

LINDOSO, Felipe. *O Brasil pode ser um país de leitores?* Política para cultura/ política para o livro. São Paulo: Summus Editorial, 2004.

LUSTOSA, Isabel. *O Macaco brasileiro: um jornal popular na independência . In ABREU & SCHAPOCHNIK (org). Cultura Letrada no Brasil*. São Paulo: FAPESP, 2005.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro, Objetiva: 2002 .

MARIA, Luzia. *Leitura & colheita*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, Ana Luíza. *Revistas na emergência da grande imprensa: entre as práticas e representações (1890- 1930)*. In ABREU & SCHAPOCHNIK (org). *Cultura Letrada no Brasil*. São Paulo: FAPESP, 2005.

MARTINS, Cátia Regina Braga. *Análise das concepções de leitura no discurso de professores participantes de projeto de formação continuada*. Dissertação, UnB: Brasília, 2003.

MARTINS, Marcos Francisco. *Marx, Gramsci e o conhecimento*. São Paulo: Autores associados, 2008.

MARQUES, Moama Lorena de Lacerda. *Literatura em minha casa: uma história sobre leitura, literatura e leitores*. Universidade Federal da Paraíba, JoãoPessoa : 2007.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, Martins Fontes: 1997 a.

MENDES, Mônica Fátima Valenzi. *Sala de leitura nas escolas da rede municipal de ensino em São Paulo: uma inovação que resiste as discontinuidades políticas*. Tese de doutorado, PUC: São Paulo: 2006.

MONDAINI, Marcos. *Direitos Humanos no Brasil*. São Paulo, Contexto: 2009.

MONLEVADE, João A. *Plano municipal de educação: fazer para acontecer*. Brasília: Idéia, 2002.

MOLINA, Carlos Geraldo. *Modelo de Formación de Políticas y Programas Sociales*. Notas de clase. Washington, BID/INDES, 2002. Mimeo. 23p.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *Análise de políticas públicas*. Paris, Montcrestien, 1998.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. *Linguagens da imprensa portuguesa sobre a causa do Brasil*. in RIBEIRO, Glays Sabina (org). *Brasileiros e cidadãos: modernidade política 1822-1930*. São Paulo: Alameda: 2008.

PAIVA, José Maria. *Educação jesuítica no Brasil colonial*. In LOPES, FILHO E VEIGA. *500 anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática na escola pública..* São Paulo: Autêntica , 2006.

PARO, Henrique. *Estrutura da escola e educação como prática democrática*. In CORREA, Bianca Cristina & GARCIA, Teise Oliveira. *Política educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008.

PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2007.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. *in* HADDAD, Sérgio e GRACIANO, Mariângela. *A educação entre os direitos humanos. Campinas, SP : Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.*

PRADO JUNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo.* São Paulo, Brasiliense, 2000.

PSZCZOL, Eliane. *O papel do Proler em uma política nacional de leitura.* *in* SILVA, Ezequiel Theodoro (org). *Leitura na Escola.* São Paulo: Global : 2008

RICARDO-BORTONI, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.* São Paulo: Parábola editorial: 2008.

RIBEIRO, Glays Sabina. *Legalidade, legitimidade e soberania no reconhecimento da Independência.* *in* RIBEIRO, Glays Sabina (org). *Brasileiros e cidadãos: modernidade política 1822-1930.* São Paulo: Alameda: 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Letramento no Brasil.* São Paulo: Ed. Global, 2004.

RIGOLETO, Ana Paula Cardozo. *O programa Literatura em minha casa enquanto política pública: avaliando a formação de famílias leitoras.* Dissertação de Mestrado, Unesp: Presidente Prudente, SP: 2006.

RIGOLETO, Ana Paula Cardozo e DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. *Outros parceiros na biblioteca escolar.* *In* SOUZA, Junqueira (org). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação.* Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.

RUA, Maria das Graças. *Análise de políticas públicas : conceitos básicos.* Washington, Indes/BID, 1997, mimeo.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. *Ci. Inf.* , Brasília, v. 35, n. 3, 2006 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>, no dia 01 de setembro de 2008.

SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento.* Brasília: Líber Livro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectiva.* Campinas, São Paulo: Autores Associados, 10 ed. 2006.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. *Políticas de promoção da leitura.* *In* RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Letramento no Brasil.* São Paulo: Ed. Global, 2004

SILVA, Ernesto. *História de Brasília: um sonho, uma esperança, uma realidade.* Brasília : Senado Federal, 1961.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Conferências sobre a leitura.* Campinas, Autores Associados : São Paulo: Fapesp, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Alfabetização no Brasil, questões e provocações da atualidade* Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Maria Abádia. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP, Autores Associados, Fapesp, 2002.

SILVA, Maria Abádia. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. *Linhas Críticas*, Brasília, vol. II, n.21, p.255-264, jul/dez. 2005.

SILVA, Virgínia Rodrigues da. *Modernidade política na imprensa da Independência: uma investigação a partir do Revérbero Constitucional Fluminense*. in RIBEIRO, Glays Sabina (org). *Brasileiros e cidadãos: modernidade política 1822-1930*. São Paulo: Alameda: 2008.

SCHAPOCHNIK, Nelson. A leitura no espaço e o espaço na leitura. in ABREU, Márcia e SCHAPOCHNIK, Nelson *Cultura Letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura no Brasil (ALB); São Paulo, SP: Fapesp; 2005.

SOARES, Gabriela Pellegrino. *Leopoldo Lugones, Cecília Meireles e o cultivo das leituras na infância*. In ABREU, Márcia e SCHAPOCHNIK, Nelson *Cultura Letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura no Brasil (ALB); São Paulo, SP: Fapesp; 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.35,n.81, jan-mar, 1961, p.195-199.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro, 6ª. Ed, Editora UFRJ, 1999.p. 63 e 64.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução a pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo, 2008, Atlas.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). *Projeto político pedagógico: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência : problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação Básica: política e gestão da escola*.Fortaleza: Liber Livro, 2008.

VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*.Campinas, SP: Papirus, 2004.

Sites pesquisados:

< www.fnde.gov.br> , acesso em 01 de setembro de 2008.

<http://www.vivaleitura.com.br/pnll2/mapa_show.asp?proj=448>, no dia 01 de setembro de 2008, às 19:30.

<<http://www.cultura.gov.br/site/categoria/politicas/livro-e-leitura/>>, no dia 04 de setembro de 2008, às 16:30.

Anexo III: Lista de livros selecionados pelo programa federal *Literatura em minha casa*

Gêneros	2001	2002	2003
Clássico Universal	<ul style="list-style-type: none"> *A ilha do tesouro *Odisséia *Os miseráveis *A formiguinha e a neve *História de fadas *Um assassinato, um mistério, um casamento 	<ul style="list-style-type: none"> * Ali Babá e os quarenta ladrões *O velho e o mar *As aventuras de Pinóquio: história de um marionete *O rouxinol e o imperador da China * As aventuras de Alice no país das maravilhas *Contos de Grimm: animais encontrados * A máscara de ferro *O mágico de Oz 	<p>No ano de 2003 os títulos adquiridos não foram divulgados segundo a classificação anterior, mas sim de acordo com kits montados, perfazendo um total de cinco acervos:</p> <p>Acervo 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Nossos poetas clássicos *Contos de hoje e de ontem *Ludi vai à praia *O pequeno príncipe * Histórias daqui e ali
Novela	<ul style="list-style-type: none"> *A árvore que dava dinheiro *Minhas memórias de Lobato *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante *Uma história de futebol *Vida e paixão de Pandonar, o cruel 	<ul style="list-style-type: none"> * Do outro mundo *O gato malhado e a andorinha Sinhá *O irmão que veio de longe *A vaca voadora *O fantasma no porão *A casa da madrinha *A bolsa amarela * A terra dos meninos pelados 	<p>Acervo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Caminho da poesia *Conto com você * Caçadas de Pedrinho * A bela adormecida no bosque * Contos tradicionais do Brasil <p>Acervo 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Trem de Alagoas e outros poemas *Puratig- o remo sagrado e outros *O empinador de estrelas *Lendas dos cavaleiros da Távola redonda *Quatro mitos Brasileiros * Brasil: terra a vista! A aventura ilustrada do descobrimento <p>Acervo 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> * O que é o Brasil? *Pequenas descobertas do mundo *ABC do lavrador e outros contos * Três homens falam de amor *A beata Maria do Egito * Ana Garibalde, estrela da tempestade
Tradição Popular	<ul style="list-style-type: none"> *Bazar do folclore *Pluft, o fantasmilha *O fantástico mistério da feiurinha * Palavras de encantamento *Hoje tem espetáculo, no país dos prequetés * Eu chovo, tu choves, ele chove 	<ul style="list-style-type: none"> *Histórias que o povo conta; *Folclore vivo *O rapto das cebolinhas *Os saltimbancos *Um saci no meu quintal- mitos brasileiros *Zé vagão da roda fina e sua mãe Leopoldina *História de Aladim e a lâmpada *História de lenços e Ventos 	

Conto	<ul style="list-style-type: none"> *De conto em conto *Era uma vez um conto * Meus primeiros contos * Quem conta um conto? *Historinhas pescadas 	<ul style="list-style-type: none"> *Deixa que eu conto *Histórias fantásticas *Meninos, eu conto *Em família *Conta que eu conto *Faz de conto *A garupa e os outros contos *Contos de estimação 	<p>Acervo 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Um olhar sobre a saúde pública *História de fantasia e mistério *Histórias folclóricas de medo e quebranto *Canções do Brasil * Uma pátria que eu tenho *Pixinguinha
Poesias	<ul style="list-style-type: none"> * Meus primeiros versos *Cinco estrelas *A palavra do poeta *A arca de Noé *A bailarina *Palavras de encantamento 	<ul style="list-style-type: none"> *Varal de Poesias *A poesia dos bichos *Pé de poesia *Tem gato na tuba e outros poemas * Poemas que contam histórias *Toda criança do mundo *Simplesmente Drummond 	
Número total de títulos distribuídos no Distrito Federal	87.070 títulos	34.397 títulos	70.319 títulos

MEMORIAL ACADÊMICO

Reflexões sobre minha trajetória

No ano de 1975, houve uma estiagem prolongada na cidade de Pirassununga, interior de São Paulo. O gramado da cidade ficou cinzento e as flores não tinham aparecido ainda. No primeiro dia da primavera, dia vinte e três de setembro, caiu uma forte chuva. A região situa-se entre os lugares do Brasil com maior incidência de raios. Este dia, eles cortavam o céu. Em meio ao barulho ensurdecido da chuva, um pequeno choro rompeu no centro cirúrgico do Hospital da Força Aérea em Pirassununga SP.

Nos dias do meu aniversário ouvi esta narrativa, contada em detalhes, por minha mãe. Ela fazia questão de ressaltar que, no dia seguinte ao meu nascimento, o gramado estava verde e as flores tinham desabrochado no jardim interno do hospital. Acredito que a história contada sempre de forma carinhosa por minha mãe marcou minha subjetividade e minha identidade, como pessoa, de forma significativa. Sempre gostei da natureza, os dias de chuva são dias em que estou mais alegre e disposta, enfim a força da narrativa contribuiu para minha formação como pessoa desde o dia em que nasci.

Meus pais sempre me incentivaram para o mundo das letras, muito mais do que encher a casa com livros e serem leitores, eles depositavam em mim expectativas e cercavam-me de elogios quando eu demonstrava interesse pela leitura e escrita. Lembro-me até hoje da coleção de contos de fadas que ganhei quando tinha quatro anos. Eu “lia” aqueles livros todos os dias. Já sabia de todos os acontecimentos através dos desenhos e quando finalmente eu aprendi a ler, li a primeira página do livro da Branca de Neve, senti-me plenamente realizada.

Os primeiros anos de vida foram cercados por narrativas dos familiares. Com isso aprendi a gostar de ouvir as histórias, como por exemplo, a de quando meus pais se conheceram...a história de amor entre meus avós paternos e maternos. Nenhum deles lia livros para mim, mas povoaram minha mente e meu imaginário com seus contos, poesias, genealogias e canções das gerações anteriores. Assim como o escritor

Moacir Siclar⁶⁰, percebo que “ essas histórias eram contadas com uma graça incrível e os meus pais eram pessoas particularmente vocacionadas, por assim dizer, para contar histórias” (SICLAR, 1995:53).

Em 1980, tive minha primeira experiência escolar. A escola localizava-se dentro de uma vila militar, pois meu pai é militar e morávamos nessa vila, que fica na zona rural de Pirassununga, no estado de São Paulo. Essa vila é uma mini cidade com aproximadamente uns dois mil habitantes. A escola atendia desde o Jardim até o Ensino Médio, chamado segundo grau à época. O nome da escola era : Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Nossa Senhora de Loreto, tinha esse nome em homenagem a santa protetora dos aviadores, e como estávamos dentro da base militar, que forma aviadores da Força Aérea Brasileira, alguém, muito devoto, deve ter escolhido esse nome.

Alguns objetos do cenário da escola encantavam-me: o espelho com a moldura feita em formato de pétalas de margarida, as massinhas coloridas que ficavam trancadas no armário, o parque com folhas de seringueira que usávamos para fazer máscaras, a cerca que deixava os alunos verem o clube da vila, o campo de futebol gramado e os livros que eram fartos na biblioteca escolar. Foi nesta biblioteca escolar que fiz meu primeiro empréstimo de livros e lá no interior de São Paulo, aos 8 anos de idade conheci o escritor Érico Veríssimo, na obra *O urso com música na barriga*.

Em todas as instituições em que estudei, durante a educação básica, experimentei o acesso democrático aos livros nas bibliotecas escolares, destacando-se a biblioteca da primeira escola “ Escola Estadual Nossa Senhora de Loreto” e da última, quando cursava o Ensino Médio, “ Instituto de Educação de Pirassununga”. Como aluna de escola pública, sinto-me privilegiada, pois estudei em instituições que oportunizavam o acesso democrático aos livros.

Machado (2002), registra a importância do contato com os livros desde a infância e demonstra em seu livro *Como e por que ler os clássicos desde cedo*, que grandes escritores têm em comum em sua trajetória a aproximação com os livros desde pequenos. Para a autora “esses diferentes livros foram lidos cedo, na infância ou adolescência, e passaram a fazer parte da bagagem cultural e afetiva que seu leitor incorporou, pela vida afora, ajudando-o a ser quem foi” (MACHADO, 2002: 11).

Aos quinze anos comecei a frequentar uma instituição religiosa que me enriqueceu muito como pessoa. Aprendi sobre as histórias escritas na Bíblia, a riqueza deste contato

⁶⁰ ABREU, Márcia (org). *Leituras no Brasil*: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

justifica-se porque “ foi com esse livro que se iniciou a grande tradição de narrativa que permitiu construir toda uma civilização em cima de histórias” (MACHADO, 2002: 37).

Casei-me ainda muito jovem e vivenciei a experiência de ser exclusivamente dona de casa, mãe de três (lindos) filhos. Aprendi muito sobre desenvolvimento humano nesta época. Construí, ao lado de meu marido, uma família que me ensina e enche-me de novas esperanças a cada dia. Ser dona de casa, mãe e estudante do curso de Pedagogia auxiliou no exercício da minha formação profissional, pois quando entro na sala de aula conheço o ponto de vista de professora e de mãe, isso favorece o diálogo que é construído entre eu e os pais dos meus alunos.

Depois de nove anos de conclusão do Ensino Médio eu estava morando em Recife-PE, fiz o vestibular para o curso de Pedagogia. A Universidade Federal de Pernambuco – UFPE- marcou minha vida acadêmica, principalmente pelo olhar atencioso que o Centro de Educação lançava sobre a alfabetização. Para mim, se o professor tiver uma postura comprometida com a democratização da escola e do saber, uma grande parte dos problemas educacionais poderia ser resolvida.

Quando estava no quarto semestre acompanhei meu marido para a ilha Fernando de Noronha PE. Tive que interromper minha vida acadêmica oficialmente na Universidade. Entretanto, naquela ilha tive a oportunidade de trabalhar como Coordenadora Pedagógica de uma escola pública. O nome da escola é Arquipélago Fernando de Noronha, possui apenas duas unidades de ensino, uma para atender Educação Infantil (150 alunos) e outra para Educação Básica (500 alunos), atendendo todo arquipélago.

Teoria e prática se fizeram presentes na minha vivência de um ano e meio no arquipélago. Acompanhei alguns alunos com dificuldades na escola, consegui estabelecer uma relação de confiança com os pais e os professores. Creio ter cumprido minha tarefa naquela escola pública e a experiência possibilitou-me muitas reflexões.

Vida Acadêmica e profissional

Em 2004, fomos transferidos para Brasília, ingressei na Universidade de Brasília. Muitas disciplinas que cursei na Universidade Federal de Pernambuco foram aproveitadas pelo o curso de Pedagogia aqui na UnB, o que fez meu caminho da FE diferenciado em relação aos meus colegas. A cada início de semestre era uma aventura! Conseguir ajustar a grade de horário como minhas disponibilidades , mãe, esposa , professora...

No segundo semestre da graduação participei do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília. Meu tema foi : *Concepções e princípios filosóficos no pensamento de Anísio Teixeira para a formação de professores da Primeira Escola Normal*

Pública (1955 – 1965). Foi um tempo de muita pesquisa de campo, leitura sobre Anísio Teixeira e sobre o início da construção de Brasília.

Algumas disciplinas marcaram-me e as percebo em minha prática profissional como docente. Uma delas foi *Avaliação Educacional*, nela percebia importância da reescrita para qualquer sujeito em processo de aprendizagem e da avaliação como diagnóstico para retomada de um novo percurso de aprendizagem, quando o aluno não construiu o conhecimento que precisava ter sido construído. Percebi que a organização do tempo e do espaço escolar são importantes para o processo de ensino e aprendizagem. E aprendi sobre o portfólio como uma forma de avaliação em que o aluno percebe seu percurso de aprendizagem.

Outra disciplina importante foi a de *Políticas Públicas na Educação*, em que aprofundi os meus conhecimentos sobre a legislação brasileira. Entendi a relação entre o Orçamento Federal, os impostos e a Educação. A história de vida do Professor João Monlevade e seus conhecimentos sobre a política brasileira, economia e educação contribuíram muito para minha construção de conhecimentos.

O aprendizado sobre a questão da leitura literária na escola ocorreu por meio de duas disciplinas *Formação do professor leitor* e *Oficina de leitura*, oferecidas pelas professoras Sandra Von Tiesenhausen e Simone Amaral. As professoras tinham posição comprometida com a democratização do acesso aos livros e fortaleceram em mim o gosto pela leitura e a vontade de defender o direito dos alunos, no que diz respeito a leitura nos espaços escolares.

A formação no curso de Pedagogia possibilitou-me aprender sobre as teorias e práticas que fundamentam a Educação. Os valores democráticos expressos na Constituição Federal de 1988 e nas demais leis que a ela são subordinadas tem sido referenciais na minha trajetória acadêmica e profissional.

No ano de 2007, ingressei no Mestrado da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, na linha que pesquisa sobre as Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica, com o objetivo de compreender a gestão do programa *Literatura em minha casa*, na perspectiva de democratizar o acesso ao livro aos alunos das escolas públicas.

Das disciplinas cursadas considero que duas privilegiaram a construção deste estudo. No primeiro semestre de 2008, pude aprofundar os conhecimentos sobre a Educação com a disciplina *História das idéias pedagógicas*, na Faculdade de Educação e durante o segundo semestre estudei a disciplina *Análise de políticas sociais*, no departamento de Serviço Social. Aprendi sobre algumas formas de analisar uma política pública, os textos e as discussões ajudaram na elaboração do estudo sobre o programa *Literatura em minha casa*.

Minha atuação profissional, desde a minha formatura, tem sido em uma instituição particular de ensino na cidade de Brasília, onde atualmente exerço a função de orientadora educacional. Percebo que a profissão que escolhi, abriga uma dimensão prática e teórica, mas também se constitui por permitir que professor e aluno se eduquem durante a trajetória escolar. A relação educativa precisa ser permeada por humanização, solidariedade e comprometimento.

Como pedagoga percebo que o trabalho de leitura nas escolas públicas precisa ser tecido por vários segmentos da sociedade e cabe aos professores o papel fundamental de defender as conquistas democráticas vinculadas aos direitos civis, políticos e sociais. A defesa do direito de acesso aos livros precisa ser maior do que a do cuidado ao objeto livro, é na escola pública que o estudante pode estabelecer uma relação afetiva com o livro e a leitura.