



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - UCS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO - UniRitter
PROGRAMA DE DOUTORADO – ASSOCIAÇÃO AMPLA UCS/UniRitter**

DELICIO ANTÔNIO AGLIARDI

**DE CAPA A CAPA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA COM ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**CAXIAS DO SUL
2016**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - UCS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO - UniRitter
PROGRAMA DE DOUTORADO – ASSOCIAÇÃO AMPLA UCS/UniRitter**

DELICIO ANTÔNIO AGLIARDI

**DE CAPA A CAPA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA COM ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada à Banca de Avaliação como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras, junto ao Programa de Doutorado em Letras da Associação Ampla UCS/UniRitter.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos

**CAXIAS DO SUL
2016**

A269d Agliardi, Delcio Antônio

De capa a capa: experiências de leitura com estudantes da Educação de Jovens e Adultos / Delcio Antônio Agliardi. – 2016.
210 f.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul em associação ampla UniRitter, Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade, 2016.

Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.

Coorientação: Justin o Pereira Magalhães.

1. Itinerários de leitura. Acervos PNBE/EJA. História de leitura. I. Ramos, Flávia Brocchetto, orient. II. Magalhães, Justin o Pereira, coorient. III. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a).

DE CAPA A CAPA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Delcio Antônio Agliardi

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Doutorado em Letras - Associação Ampla UCS/UniRitter, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Letras. Área de Concentração: Leitura e Linguagens. Linha de Pesquisa: Leitura e Processos Culturais.

Caxias do Sul, 26 de outubro de 2016.

Banca Examinadora:

Dra. Flávia Brocchetto Ramos
Universidade de Caxias do Sul

Parecer emitido a distância
Dr. Justino Pereira de Magalhães
Universidade de Lisboa

Dra. Nilda Stecanela
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Noeli Reck Maggi
Centro Universitário Ritter dos Reis

Dr. Rafael José dos Santos
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Tania Mariza Kuchenbecker Rösing
Universidade de Passo Fundo

mudar e ser mudado
e lembrar-se,
ver e rever,
sonhar e esquecer e rir,
saber e já não saber nada,
e encontrar e duvidar
e estar presente¹

¹ Tim Etchells (2014). Néon criado no âmbito da iniciativa Artista na Cidade 2014 e gentilmente cedido por Tim Etchells ao Maria Matos Teatro Municipal, Lisboa/Portugal.

AGRADECIMENTOS

Expresso singular gratidão a todos aqueles que de alguma forma estiveram presentes nos meus percursos intelectuais para a construção desta tese. Conteí com a colaboração e a dedicação de inúmeras pessoas, as quais serei eternamente grato pela forma que apoiaram a minha vida e tornaram possível a concretização desta investigação. À minha orientadora, profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, pela capacidade e generosidade humana e intelectual, agradeço de forma cúmplice e confiante por ter me guiado nesta jornada. Agradeço suas palavras encorajadoras, sua atenção e o investimento que fez em termos do rigor científico e acadêmico que me acompanharam durante os quatro anos de estudo no Curso de Doutorado em Letras. Agradeço pelo incentivo, lições pequenas e grandes, e acima de tudo, pelo privilégio de fazer investigação séria na academia e socialmente comprometida.

Aos meus professores, fontes de inspiração e de incentivo, bem como a todos os colegas do curso de Doutorado em Letras, iniciado em 2013, pelos diálogos em sala de aula e noutros espaços acadêmicos, pelas ideias inovadoras e pelos estímulos e provocações intelectuais colocadas. Agradeço igualmente aos colegas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciano Corsetti, de modo especial à diretora Rosângela Boff Ampessan e às professoras Rosane Knak Formigheri e Márcia dos Santos Opilhar, com quem partilhei as melhores experiências de trabalho de campo, coleguismo e amizade. Aos participantes da pesquisa, pois foram eles que possibilitaram toda essa invenção de tese. Reconheço a comunicação proximal e a linguagem viva estabelecida com os alunos da educação de jovens e adultos, em particular ao Henrique², Laura, Ana e Júlia, os quais desempenharam uma função interrogativa sobre a experiência de leitura, num processo permanente e aberto ao diálogo e à argumentação entre nós e os diferentes saberes. A arte de comunicar, associada à arte de pesquisar, possibilitaram uma abordagem metodológica capaz de construir e analisar dados de maneira reflexiva e crítica.

Reconhecimento e gratidão ao prof. Dr. Justino de Pereira Magalhães pela acolhida e orientação durante do Estágio de Investigação Doutoral no Instituto de

² Nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Consta no Anexo 6 a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética.

Educação da Universidade de Lisboa; à profa. Dra. Violante Magalhães, da Escola Superior João de Deus e especialista convidada do Plano Nacional de Leitura português e à profa. Dra. Manuela Pargana Silva, coordenadora da Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal - Ministério da Educação, bem como aos bibliotecários das bibliotecas públicas e escolares que me acolheram nas visitas em Portugal. Ao Vítor Manuel Agostinho de Figueiredo, Diretor da Biblioteca Pública de Vila Franca de Xira, à Lurdes Caria, do Agrupamento de Educação Básica Francisco Arruda. Uma palavra de apreço e carinho aos colegas do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Fica também uma palavra de reconhecimento aos coordenadores do Programa de Doutorado em Letras da Associação Ampla UCS/UniRitter, prof. Dr. João Arendt e profa. Dra. Rejane Pivetta de Oliveira. À Universidade de Caxias do Sul, instituição onde trabalho e que me apoia de diferentes formas nos propósitos de produção e socialização do conhecimento.

Agradeço, finalmente, àqueles que me são mais próximos, à minha família e amigos do coração. Todas essas pessoas são fontes de apoio e de incentivo para os meus estudos e percursos profissionais.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo investigar o alcance e a influência da política de leitura destinada às pessoas jovens e adultas a partir do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), a fim de compreender como se dá a experiência de ler, a formação de novos leitores e do gosto pela leitura. Se estrutura a partir de três eixos temáticos de reflexão: *a experiência de ler, o ciclo de política (Apêndice 2) educativa de leitura literária e a biblioteca da escola*, em um momento histórico em que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser uma das modalidades de ensino da Educação Básica. Os dados empíricos foram construídos por intermédio de pesquisa-ação, desenvolvida com a participação livre de alunos de turmas da EJA de uma escola de Ensino Fundamental, localizada em Caxias do Sul, cidade de porte médio do interior do Rio Grande do Sul. A escolha da metodologia pesquisa-ação tem o propósito de dar ao pesquisador e ao grupo de participantes os meios para enfrentar o problema de pesquisa na relação com o quadro de referência teórica e de análise das situações dos participantes. Os acervos literários do PNBE enviados a todas as escolas públicas do País, que respondem anualmente o Senso Escolar, são tomados como ponto de partida para a análise do ciclo de política educativa de leitura. Apresenta sustentação teórica de que o leitor é quem comanda a leitura e não o livro, a necessidade da mediação para a formação do leitor e a leitura no ambiente escolar, comandada pelo currículo, exige da biblioteca escolar atividades voltadas aos conteúdos, situação que interfere diretamente na leitura de fruição e na formação do leitor de literatura. Os achados de campo, construídos pela pesquisa-ação, são analisados e interpretados, de forma interdisciplinar, pela contribuição teórica de Ball (2011, 2013), Manguel (1997, 2006), Thiollent (2011), Chartier (1996, 2001), Ramos (2013), Darnton (1986, 2010). A presente investigação decorre da convicção de que as Ciências Humanas e da Educação estão por inerência num eixo de tensão entre as teorias e as práticas e umas mobilizam e desencadeiam as outras, fazendo avançar o conhecimento. Por isso é apresentada uma proposta - uma contribuição à história de leitura e à política pública de leitura - que articula conhecimentos teóricos e práticos, para responder ao desafio atual do incentivo à cultura letrada no País. Os resultados mostram que a história de leitura é

a história de cada um de seus leitores. A prática de envio de livros literários às escolas é antiga, e desvinculada de projetos de mediação, produz baixo impacto na experiência de leitura. As funções da biblioteca escolar ainda se associam às demandas do currículo, as quais se mantêm distantes da leitura de fruição. No entanto, a experiência de ler, pode mudar o percurso da autoformação da pessoa.

Palavras-chave: Itinerários de leitura. Acervos PNBE/EJA. História de leitura.

ABSTRACT

This doctoral dissertation aims at investigating what is the extent and influence of the reading policy destined to young people and adults from the Collections of the National Program Libraries in School (*Acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE*), in order to understand how the reading experience takes place, how new readers are formed and how taste for reading takes place. The study is structured on three thematic lines of thought: the reading experience, the cycle of the educational policy for literary reading, and the school library in a historical moment in which Education for Young Adults and Adults (*Educação de Jovens e Adultos – EJA*) became a teaching modality in Basic Education. Empiric data were built by means of an action research, developed with free participation of students from EJA groups at an Elementary school, located in Caxias do Sul, an average-sized city in the hinterland of Rio Grande do Sul. Choosing action research as the methodology has the purpose of giving the researcher and the group of participants the means to face the research problem in the relationship with the theoretical references and the analysis of the participants' situations. Literary collections of the PNBE sent to public schools in the country who answer the *Senso Escolar* (School Survey) annually are taken as the start point for the analysis of the cycle of reading educational policy. It is theoretically supported with the reader being the one who commands the reading and not the book, the need for mediation to form the reader, and reading in the school environment commanded by the syllabus, which requires school library to have activities aimed at the syllabus, a situation that interferes directly on reading for pleasure and forming a reader for literature. The evidence found – and built by action-research, is analyzed and interpreted interdisciplinarily, from theoretical contributions by Ball (2011, 2013), Manguel (1997, 2006), Thiollent (2011), Chartier (1996, 2001), Ramos (2013), and Darnton (1986, 2010). This investigation has its origin in the conviction that Human Sciences and Education are by virtue on a stress axis between theories and practices and one mobilizes and unleashes the other, causing knowledge to advance. That is why a proposal is presented – a contribution to reading history and public policies on reading – which articulates theoretical and practical knowledge, as a reply to current challenges towards incentive of literate culture in the country. The results show that reading history is the history of each reader. Practice of sending literary books to school is an old one and, not connected

with mediation projects, it is potential reading, which produces low impact on the experience of reading. School library functions are still associated with demands of the syllabus, which are far away from reading for pleasure. However, the experience of reading changes the person's self-development path.

Keywords: Reading routes. PNBE/EJA Collections. Reading history.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Produção acadêmica <i>stricto sensu</i> sobre leitura literária (descritores) | 34 |
| Quadro 2- Questões orientadoras da investigação (descritores, títulos, autores e IES) | 34 |
| Quadro 3- Lugar de nascimento e 1ª escola dos participantes | 54 |
| Quadro 4 - Seleção e distribuição de livros literários EJA | 60 |
| Quadro 5 - Etapas da realização da pesquisa de campo e duração | 66 |
| Quadro 6 - Atividades com os alunos de EJA, professores, direção e os 04 participantes da pesquisa | 67 |
| Quadro 7 - O que pensam os alunos sobre leitura | 73 |
| Quadro 8 - Modos de ler dos alunos participantes | 99 |
| Quadro 9 - Memórias de leitura ouvidas | 100 |
| Quadro 10 - Leituras coletivas e individuais realizadas pelos participantes | 105 |
| Quadro 11 - Fases de desenvolvimento da biblioteca | 114 |
| Quadro 12 - Temas aglutinadores anuais (2013-2015) | 124 |
| Quadro 13 - Comparação entre os dois planos nacionais de leitura | 133 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Gênero textual preferidos dos entrevistados | 72 |
| Gráfico 2 - Espaços da escola onde o entrevistado vê manifestações literárias | 72 |
| Gráfico 3 - Categoria 4: EJA - livros por agrupamento | 94 |
| Gráfico 4 - Investimento em aquisição de acervos | 95 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - O circuito do livro..... | 48 |
| Figura 2 - O circuito do livro do PNBE..... | 49 |
| Figura 3 - Murais no corredor da escola | 75 |
| Figura 4 - Livro pintado no muro da quadra de esportes | 76 |
| Figura 5 - Lugar de nascimento e primeira escola dos participantes da pesquisa | 81 |
| Figura 6 - Ciclo de política formulado por Ball | 89 |
| Figura 7 - Imagens da Biblioteca de Alexandria | 113 |
| Figura 8 - imagens da Biblioteca Jardim, Lisboa/Portugal | 119 |
| Figura 9 - Imagens de espaços de leitura | 136 |
| Figura 10 - Horários diários de funcionamento da Cabine de Leitura, Lisboa/PT | 137 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CONFINTEA | Conferência Internacional de Educação de Adultos |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IBOPE | Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística |
| INL | Instituto Nacional do Livro |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada |
| MEC | Ministério da Educação |
| PNAD | Pesquisa por Amostra Domiciliar |
| PNBE | Programa Nacional Biblioteca da Escola |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNLD/EJA | Programa Nacional do Livro Didático para a EJA |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PROLER | Programa Nacional de Incentivo à Leitura |
| PUCRS | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| PNLL | Plano Nacional do Livro e da Leitura |
| RBE | Rede de Bibliotecas Escolares - Portugal |
| RECRIA | Rede de Atenção à Criança e ao Adolescente |
| TEIP | Territórios Educativos de Intervenção Prioritária |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 18 |
| 2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E O PNBE | 25 |
| 2.1 MOTIVAÇÕES PARA ESCOLHA DO TEMA | 25 |
| 2.2 ESTADO DA ARTE SOBRE LEITURA..... | 33 |
| 2.3 JUSTIFICATIVA | 42 |
| 2.4 MARCO TEÓRICO PARA A ESCOLHA DO TEMA | 45 |
| 2.5 OBJETIVOS, PROBLEMA E HIPÓTESES DE PESQUISA | 53 |
| 2.6 CONTEXTO E ESCOLHA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 56 |
| 2.7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 61 |
| 2.7.1 Diálogos e conexões interdisciplinares..... | 61 |
| 2.7.2 Metodologia da pesquisa-ação | 64 |
| 2.7.3 Investigação participativa - narrativas de vida e leituras de mundo | 69 |
| 3 GRAMÁTICA DO COTIDIANO: TENSÕES DO LER E DO VIVER | 83 |
| 3.1 SOCIOLOGIA DA POLÍTICA DE LEITURA NA EJA | 84 |
| 3.2 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS | 88 |
| 3.3 PNBE E OS CONTEXTOS DO CICLO DE POLÍTICA | 89 |
| 3.4 MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE LEITURA: A ARTE DE REINVENTAR-SE | 97 |
| 3.5 EXPERIÊNCIA DE LER UM LIVRO DE CAPA A CAPA | 101 |
| 3.6 CUPINS COMEM MADEIRA, LEITORES COMEM PALAVRAS | 107 |
| 4 BIBLIOTECA E BIBLIOTECA ESCOLAR: PASSADO, PRESENTE E FUTURO | 110 |
| 4.1 BIBLIOTECA, QUE LUGAR É ESSE? | 117 |
| 4.2 BIBLIOTECA DA ESCOLA E A RELAÇÃO COM A LEITURA LITERÁRIA | 122 |
| 4.3 BIBLIOTECA DA ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO | 126 |
| 4.4 CONQUISTA DE NOVOS LUGARES DE LEITURA | 129 |
| 4.4.1 Lugares de leitura numa perspectiva comparada Brasil-Portugal | 132 |
| 5 LEITURAS DE VIDA: REALIDADE E FICÇÃO | 140 |

| | |
|---|-----|
| 5.1 A PROFESSORA LÊ UM FRAGMENTO, E EU VOU PROCURAR O LIVRO . | 144 |
| 5.2 A VERDADE DAS MENTIRAS: FICÇÃO E REALIDADE NO COTIDIANO | 145 |
| 5.3 A FICÇÃO CRIA LUGARES INVISÍVEIS | 148 |
| 5.4 A INTERTEXTUALIDADE NA VIDA E NA LEITURA | 150 |
| 5.5 CADA UM CRIA A SUA HISTÓRIA E A DOS OUTROS | 153 |
| 5.6 O AVANÇO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ... | 154 |
| CONCLUSÃO | 158 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 164 |
| | |
| APÊNDICES | 172 |
| APÊNDICE 1 - Mapa da tese | 172 |
| APÊNDICE 2 - Glossário | 174 |
| APÊNDICE 3 - Questionário semi-estruturado | 177 |
| APÊNDICE 4 - Roteiro para entrevistas | 181 |
| APÊNDICE 5 - Acervo PNBE/EJA disponível na biblioteca Mário Rossi | 182 |
| APÊNDICE 6 - Termo de cessão de uso de imagem | 184 |
| APÊNDICE 7 - Termo de consentimento livre e esclarecido | 185 |
| APÊNDICE 8 - Registros fotográficos de atividades de campo | 186 |
| APÊNDICE 9 - Tabulação do questionário | 188 |
| | |
| ANEXOS | 196 |
| | |
| ANEXO 1 - Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 que dispões sobre o programa Biblioteca na Escola e Programa do Livro Didático | 196 |
| ANEXO 2 - Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética | 205 |
| ANEXO 3 - Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa | 206 |
| ANEXO 4- Poesia Balada de Lisboa | 207 |
| ANEXO 5 - Folder Trintelas | 208 |
| ANEXO 6 - Parecer sobre estágio de investigação doutoral | 210 |

1 INTRODUÇÃO

Há um paradoxo entre descobrir e fazer uma tese. A tese tem algo a ver com a invenção. Uma receita às avessas: a descoberta. Lança-se mão de dados para inventá-los. Incorpora a capacidade dialética que apreende às vozes que se dispersam na compreensão ou na interpretação dos fenômenos.³

A epígrafe acima expressa de maneira precisa a experiência de escrever esta tese doutoral, a qual se vincula à Linha de Pesquisa Leitura e Processos Culturais do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Associação Ampla UCS e UniRitter, na apresentação dos objetivos do curso de formação avançada, destaca-se o Programa visa a :

Por meio de pesquisa, produzir e divulgar conhecimento científico referente à leitura, consideradas as diferentes linguagens, com ênfase nos processos culturais e nos processos linguísticos, em perspectiva interdisciplinar e com caráter de aplicabilidade no contexto social; (2) Formar doutores capacitados a pesquisar problemas relacionados com a leitura, em âmbito interdisciplinar, e de aplicar o conhecimento produzido no ensino superior, na formação de agentes sociais de leitura e na geração de políticas e ações voltadas para o incremento da leitura, na região e no país.⁴

De fato, a pesquisa pautada na leitura e nos processos culturais é um importante lugar de possibilidades, considerando os objetivos do Programa acima expostos. A singularidade reside na dimensão plural da ação humana, capaz de fabricar artefatos e objetos simbólicos: a escrita e a leitura, a partitura musical e a sinfonia que dela brota, a pintura e o encanto da contemplação, o texto e o prazer da leitura, a coreografia e a leveza dos pés em compasso de dança, ouvir e contar histórias, fabular para entender a nós mesmos e aos outros. Essa realidade confirma a ação humana como atividade política por excelência. Constituí a essência da educação e da cultura, que os gregos denominaram de *paideia*, os alemães de *bildung* e os latinos de *humanitas*. E nós, povos do mundo Ocidental, somos

³ FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. *In*: ECO, Humberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 2014.

⁴ Disponível em: <http://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/doutorado-letras>. Acesso em 22/01/2016.

herdeiros de uma tradição política e cultural que se compõem na diversidade e pela diversidade.

Assim, escrever sobre os problemas de leitura pela perspectiva educativa e olhar para os processos culturais que fazem do Homem um ser humano - um ser político e dotado de linguagem, educável e aberto às relações permanentes com os outros, com o mundo e com o conhecimento -, torna-se tarefa complexa, mas essencial aos profissionais das Ciências Humanas e da Educação. Um movimento que está interconectado às concepções de homem e de mundo, aos conceitos, a um tipo de conhecimento, aos valores e às crenças, à linguagem e às interpretações presentes em um determinado tempo e lugar, circunscritas às conjunturas e ao momento histórico atual, indissociável da posição de quem olha.

É um desafiante trabalho para o investigador na área das Ciências Humanas e da Educação, que permite conferir confiança e coerência, conexões e explicações entre os pontos de vista, mesmo quando estes se apresentem contraditórios, exóticos ou descontínuos, pois é a característica de qualquer processo sociocultural. Desse modo, é sobre leitura e processos culturais que se assentam os principais pressupostos para a construção desta tese.

A introdução está organizada em quatro pontos, visando a explicar o processo investigativo, realizado para a construção da tese. No primeiro ponto, trato da justificativa e das motivações pessoais que estiveram na base da escolha do tema e assunto. A seguir, apresento os pressupostos e as intencionalidades que constituem o arcabouço da pesquisa. No terceiro, explico o ponto de partida, o rumo da investigação e a sustentação teórica. Por fim, esclareço a estrutura geral da tese.

Motivações para a escolha do tema

A partir da convicção de que é indispensável a formação avançada para aquisição, desenvolvimento e disseminação do conhecimento, ao mesmo tempo em que projeta o crescimento e o desenvolvimento pessoal, esta investigação emerge do percurso individual, acadêmico e profissional do seu autor. Situa-se num quadro de escolha temática intencional e a partir da convicção de que a pesquisa pode

significar condição de consciência crítica e uma atitude de aprender pela elaboração própria.

No âmbito profissional, como professor da Educação Básica e do Ensino Superior, atuando na formação inicial e continuada de professores, considero a leitura e a cultura escrita fundamentais para o domínio da língua materna e para a aquisição de outras competências-chave na sociedade contemporânea. Junta-se a isso a emergência do campo de práticas e de investigação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade da Educação Básica, visando aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Ainda, o fato de estarem matriculados nesta modalidade de ensino mais de 3 milhões de alunos⁵, sendo pouco mais de 2 milhões no Ensino Fundamental e 1 milhão no Ensino Médio, e a inclusão da EJA no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 2010, colaboraram para a definição do tema de pesquisa.

Parti da ideia de que os livros que compõem os dois acervos PNBE/EJA, disponibilizados pelo Ministério da Educação, visando a consolidar o objetivo de fortalecer a cultura letrada na escola, estariam em uso pelos alunos da EJA, possibilitando diferentes experiências de leitura literária, formação de *neoleitores* e do gosto de ler. A disponibilização de livros tomada como hipótese para o acesso à fabulação e ao direito à literatura.

Os meus percursos acadêmicos e formativos possuem ênfase nas Ciências Humanas e da Educação, e atuo na educação formal e não-formal, na promoção e na reflexão de processos culturais que acontecem com crianças, jovens e adultos. Busco consolidar um referencial capaz de sustentar análises de políticas educacionais e culturais, de práticas pedagógicas e de concepções que sustentem o pensar e o fazer nas instituições socioeducativas contemporâneas.

Por fim, considero que a experiência profissional, ao colocar-me em contato permanente com os diversos profissionais da Educação (professores, diretores, auxiliares), alunos e comunidade escolar, permite a observação e desafia-me a compreender, teoricamente, os fenômenos observados.

⁵ Dados do Censo Escolar 2013 do Ministério da Educação.

Pressupostos e intencionalidades de pesquisa

Tomei como pressuposto empírico que o PNBE é um importante e estratégico instrumento para a consolidação de políticas educacionais articuladas às culturais, que defendem a escola pública de qualidade, ao mesmo tempo em que influenciam a ação de expansão da cultura letrada, a partir de objetivos definidos para a formação de novos leitores. Imaginei o ciclo de políticas como uma estratégia de análise dos contextos de influência, regulação, prática, resultado e estratégia política, capaz de sustentar as minhas hipóteses no âmbito de uma política de leitura que seleciona e distribui obras literárias para os sistemas públicos de ensino. A investigação transcorre no momento em que as políticas de escolarização da população e o discurso da sociedade brasileira clamam pela formação do leitor. Criado em 1997, o texto do Programa defende a apropriação e o domínio do código escrito como estratégia para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes, a fim de que alunos e professores possam transitar com autonomia pela cultura letrada.

Nos contextos de influência e de prática política do Governo Federal, em parceria com os sistemas públicos de ensino, em âmbito nacional, há espaço para investigar como o acervo literário do PNBE, destinado às pessoas adultas, que frequentam a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (daqui em diante, EJA), é utilizando ou não pela biblioteca escolar. A partir do uso do livro literário, investigam-se as práticas de leitura literária desenvolvidas para a formação geral e para a formação do gosto literário dos sujeitos da EJA.

De acordo com o MEC (2014),

[...] apenas o acesso aos livros não garante sua apropriação, sendo de fundamental importância a mediação do professor para a formação dos leitores. Mediar a leitura significa intervir para aproximar o leitor da obra e, nesse sentido, o trabalho do professor assume uma dimensão maior, uma vez que extrapola os limites do texto escrito, promovendo o resgate e a ampliação das experiências de vida dos alunos e do professor mediador.

Todavia, a convicção do MEC tropeça diante das exigências do currículo da Educação Básica, das demandas da escolarização e da alfabetização, das funções pedagógicas da biblioteca escolar, destinadas a apoiar a pesquisa e a informação dos estudantes em processo de escolarização. Assim, a formação de novos leitores

e o uso das obras literárias do acervo EJA, disponibilizadas pelo PNBE, não se tornam práticas e, portanto, os resultados são tímidos.

Ponto de partida, rumo investigativo e sustentação teórica

A escrita deste texto da tese parte do pressuposto de que os acervos literários do PNBE, disponibilizados à EJA, estariam em uso pelos sujeitos desta modalidade de ensino. Ao perseguir essa conjectura, outras questões foram apresentando-se diante do trabalho de investigação. Além do ciclo de políticas⁶, surgiram como relevantes as histórias de leitura e a experiência de ler. Defendo a tese de que quem comanda a leitura é o leitor e não o livro, no processo de autoformação que o sujeito vive.

Reconheço o desafio de colocar-me em movimento para a construção do lugar de observação, tomando por base minhas crenças e valores pessoais, mas, ao mesmo tempo, aberto à investigação científica fundamentada, capaz de construir uma realidade discursiva responsável perante a comunidade que pertenc⁷. Dito de outro modo, uma produção acadêmica útil, necessária e responsável para as Ciências Humanas e da Educação, trazendo aspectos e fundamentação sobre leitores, leitura e biblioteca escolar.

No percurso da descoberta da tese, novos rumos foram surgindo. O texto mostrará essas direções, logo adiante. Ou seja, o ponto de partida - a biblioteca escolar como o centro de irradiação das práticas de leitura para a formação de novos leitores - altera-se diante das funções pedagógicas atribuídas à biblioteca educativa: apoio à pesquisa e à informação de professores e de alunos, em resposta às demandas do currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de nove anos e três do Ensino Médio; os três níveis de ensino que compõem o projeto da Educação Básica hoje.

Para explorar e poder dar respostas ao objeto de estudo e ao quadro de conceitos da tese, adotei perspectiva teórica múltipla, em torno do livro, da leitura, dos leitores, de suas experiências de ler, da história das bibliotecas públicas e das bibliotecas escolares, novos espaços e lugares de leitura, a influência das políticas

⁶ Ver construção teórica e análises no segundo capítulo desta tese.

⁷ Atendendo normas da Plataforma Brasil, submeti o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, conforme Anexo 5.

públicas na ampliação da cultura letrada. Deste modo, diferentes autores são utilizados para dar conta da fundamentação teórica.

Estrutura da tese

No primeiro capítulo, o texto aborda como se deu a construção da temática de investigação. A partir da escolarização tardia dos alunos de EJA, são oferecidas a eles obras literárias distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) como fonte de leitura e de formação da experiência de ler, de promoção da cultura letrada. Nesse sentido, busco investigar os usos da leitura na escola e o caminho que o leitor percorre entre o mundo da leitura oral até a escrita. Para a construção do objeto de estudo, utilizo a proposta de Marre (1991), que considera a dialética ascendente e a descendente, com o foco na leitura e na política do PNBE. Neste capítulo, também constam o estado da arte, a justificativa, os objetivos e a escolha da população da pesquisa de campo. Ou seja, situa a temática, a metodologia e os movimentos da investigação.

No segundo capítulo, recorri à sociologia da leitura para analisar o ciclo de política de leitura do PNBE, de modo articulado às memórias e histórias de leitura, bem como a experiência de ler entre alunos de EJA, que frequentam uma escola de Educação Básica. Como se trata de uma construção investigativa na área de Letras, mas em diálogo interdisciplinar, sobretudo com a Educação, diferentes autores e conceitos são explorados, para o cercamento do objeto de estudo.

O terceiro capítulo trata da biblioteca e da biblioteca escolar, considerando que o estudo tem seu arcabouço vinculado à leitura de acervos EJA, distribuídos pelo PNBE às escolas públicas do País. Para tal fim, adoto um modelo analítico amparado nas funções históricas atribuídas à biblioteca escolar, capaz de orientar o processo de investigação.

Leituras de vida é o mote do capítulo quatro. Procurei desenvolver a reflexão sobre o ato de leitura enquanto pluralidade humana, entendida como prática social em sua totalidade, e não somente como uma prática cultural. Ou seja, a leitura é a mais diversificada das práticas culturais, pois suas funções sociais são amplas. Dito de outro modo, é uma *práxis* completa de contradições, vivida tanto no domínio da

fuição e do lazer, como no âmbito da obrigatoriedade escolar e das exigências do mundo do trabalho.

A tese está anunciada nas considerações finais, articulada como respostas de investigação, agrupadas em quatro aportes: (a) a história de leitura é a história de cada um dos seus leitores; (b) os resultados do PNBE sinalizam a necessidade de fortalecer as práticas de mediação de leitura; (c) as funções da biblioteca escolar vinculam-se ao currículo; (d) a experiência de ler muda o percurso da autoformação do indivíduo.

Na última parte da tese, estão as referências, glossário, apêndices, anexos, que fazem parte do percurso que fiz para a invenção da tese de doutoramento em Letras.

2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E O PNBE

Este capítulo tem como propósito situar a gênese e os motivos para a construção do objeto de investigação e apresentar as intencionalidades e o problema de pesquisa que guiaram o desenvolvimento da tese. Por isso, busco estabelecer um discurso articulado em torno dos meus itinerários existenciais e profissionais, quer seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, levando-se em consideração a minha experiência pessoal de ler, a sensibilidade literária e a inserção em ações de políticas educacionais e culturais contemporâneas, na comunidade em que vivo e trabalho.

Ainda, descrevo o contexto em que ocorreu o desenvolvimento da pesquisa de campo e os diálogos com os meus interlocutores empíricos, quando me assumo como autor, em um movimento de reconstrução dos meus próprios conhecimentos, experiências e compromissos intelectuais. Assim como Fênix, ave mitológica que ressurgiu de suas próprias cinzas, meus conhecimentos são desorganizados ou desconstruídos, para que surjam novos conhecimentos. Trata-se de um exercício intelectual para pensar a leitura de ficção, que se prolonga na conversa com outras disciplinas afins das Ciências Humanas e da Educação.

A leitura e sua relação com o PNBE constitui a essência da intencionalidade, visando à construção da investigação, à análise dos seus resultados e à comunicação junto à comunidade científica. Porém, no desenvolvimento da investigação novas pistas e novos rumos foram se apresentando.

2.1 MOTIVAÇÕES PARA ESCOLHA DO TEMA

O início desta pesquisa aconteceu no ano de 2011, em trabalho de coordenação conjunta com outras duas professoras⁸ da Universidade de Caxias do Sul, visando à implementação de projeto de formação de professores da rede pública de Educação Básica (cursos de especialização, de aperfeiçoamento e de extensão), com a oferta regular de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na região da Encosta Superior do Nordeste do Rio Grande do Sul. A execução desse projeto foi decisivo para a definição do objeto de pesquisa.

⁸ Nilda Stecanela e Edi Jussara Cândido Lorensatti.

No período de 2011-2013, a ideia de prosseguir na formação avançada em curso de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de doutorado, foi amadurecendo e ganhando força, de modo particular, na direção do estudo com foco na leitura. Nessa época, os acervos do PNBE para a EJA estavam sendo distribuídos aos sistemas de educação pública do País e aumentava, de forma significativa, o volume de livros disponíveis nos acervos das bibliotecas escolares.

As minhas motivações para este estudo são diversas. Recorro à própria história de vida. Nasci e cresci em casa de campo, época marcada pela fabulação oral entre os componentes da família. A escolarização dos 7 aos 14 anos em escola multisseriada, as dificuldades financeiras e as escolhas para cursar o Ensino Médio longe da família e da minha casa, o ingresso no Curso de Licenciatura em Filosofia e o gosto pela literatura são episódios cujas marcas se tornam inesquecíveis ao longo da vida, um conjunto de representações que hoje povoam a minha consciência.

Outra motivação decorre da atividade docente na Educação Básica e no Ensino Superior, como professor de Políticas Educacionais e das disciplinas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Pesquisa em Educação do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. A participação ativa na elaboração e implementação de projetos comunitários e sociais, na área da educação e da cultura, ao longo dos últimos 30 anos, é uma característica pessoal, que motiva o permanente comparecimento no mundo da leitura. Uma amostra deste envolvimento está na participação de 9 edições (2007-2016) do Projeto de Literatura da Rede de Atenção à Criança e ao Adolescente - RECRIA, que desenvolve atividades permanentes e continuadas de formação a dezenas de educadores sociais no campo da literatura e estimula a leitura e a escrita ficcional para aproximadamente 1500 crianças e adolescentes, dos 6 aos 18 anos de idade, atendidos pela rede pública e privada de proteção social do município de Caxias do Sul. Trata-se de um projeto social de visibilidade nacional, reconhecido como instrumento de cidadania para a promoção cultural e educacional de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.

O gosto pelo gênero literário poesia influenciou a minha participação no 43º Concurso Literário Anual de Caxias do Sul (2007). A premiação no evento resultou na publicação da *Antologia de Contos, Crônicas e Poesias*, vencedora no período de 2005 a 2008 pela Biblioteca Pública Municipal Dr. Demetrio Niederauer (2008). Esse

concurso tem importante legado para a sociedade em termos de projeção de novos escritores.

De 2013 a 2015, atuei como coprodutor cultural do projeto "Duetto Poético", com apoio financeiro do Fundo Municipal de Cultura do Município de Bento Gonçalves. Esse projeto gerou os seguintes produtos culturais: um livro de poesias inéditas - *Duetto Poético* (Tomo Editorial, 2015, 112 páginas), em parceria com a escritora Raquel de Marco, oficinas literárias para escolas públicas, programas sociais, centros culturais da região da Serra e da região metropolitana de Porto Alegre/RS. A edição do livro de poesias permitiu a ampliação do contato com outras manifestações culturais e com lugares de leitura.

O trabalho de formação inicial e continuada de professores possibilitou observar histórias de vida e percursos que os educadores realizam em busca de conhecimento e de inserção cultural em uma sociedade sob permanente mudança. É tem recorrente, nos cursos de formação de professores, a problemática da alfabetização e do letramento de crianças e jovens; a literatura se mostra, na escola, uma prática quase ausente.

Com efeito, minha história de vida e saberes experienciais aqui são tomados como ponto de partida para o estudo. E, no percurso histórico de minha existência, vou-me construindo todos os dias. O escritor Eduardo Galeano, inspirado na sabedoria dos povos maias, publicou o livro *Os filhos dos dias* (L&PM, 2012). A obra, segundo o próprio autor, é inspirada na frase "somos os filhos dos dias", que ouviu em uma comunidade maia da Guatemala. A expressão deu origem a esse livro, formato calendário; nele, em cada dia nasce uma história. Ao apresentar seu livro, Galeano afirma que os cientistas falam que nós somos feitos de átomos, mas um pássaro contou-lhe que somos feitos de histórias, as quais nos ajudam a dar sentido à vida. Esta reflexão de Galeano aqui é tomada para sinalizar o quanto é sábio pensar para além das coisas materiais.

Com efeito, uma parte da minha história de leitura renasce neste estudo. Aos seis anos de idade, descobri que podia ler a palavra. Minhas leituras do mundo iriam, aos poucos, complementar-se com a leitura da palavra. As imagens, os números e as palavras de um calendário⁹ fixado na parede da minha casa,

⁹ O Calendário Antoniano é uma publicação da Associação Antoniana, fundada na Itália, terra de Santo Antônio, em 1875. Os imigrantes italianos que vieram ao Rio Grande do Sul continuaram mantendo ligações com a entidade na Itália. No ano de 1939, surgiu, em Veranópolis, o calendário

observadas uma infinidade de vezes por dia, como em um passe de mágica começaram a ganhar outros significados. O calendário não fazia parte somente da estética residencial, ele falava comigo. Com ele, aprendi a decifrar e a traduzir signos e, ao me aproximar dos textos escritos, eles ganhavam vida. A experiência de ler foi arquitetando uma nova conjuntura ao meu redor. Aprendi que o mundo inteiro é um texto, pois "podemos ler e lemos de fato não só palavras e imagens, mas também rostos, nuvens, ondas e mesmo pedras". (SCHOLES, 1989, p. 27).

Desde menino, a literatura faz parte da minha vida. Antes mesmo de aprender a ler, a literatura estava presente como histórias não lidas, mas ouvidas. Depois de começar a ler, lia o que estava ao meu alcance: pequenas frases de jornal, dizeres de cartazes, informações em caixas de remédios, gibis. Minhas memórias de infância ainda guardam lembranças do ato de sentar no chão da cozinha para fazer o dever de casa, catar pedrinhas na rua - o que faço até hoje -, dormir tarde para terminar as leituras de Machado de Assis ou os gibis do personagem Pato Donald. Como os livros eram escassos, repetia a leitura da mesma obra uma ou mais vezes. Naquela época, não havia energia elétrica na residência onde eu morava; usava um lampião a querosene para ler, quando a luz natural era pouca ou as trevas da noite invadiam o meu quarto. Cresci em um sítio onde havia alguns quadros, quase todos de fotografias dos familiares, por isso os meus primeiros contatos com a arte de desenho ou de pintura foram através das ilustrações em livros e calendários. Entregava-me a várias fantasias, sentimentos imaginários, a pensamentos diversos que a ficção oportunizava.

Aprendi a ler a palavra como um ato que complementaria as histórias ouvidas, as leituras orais - frequentes na casa do campo onde eu vivia -, e de imagens. Habitualmente, eu observava meu pai lendo as condições meteorológicas antes de lançar sementes de arroz, milho, soja, melancia, melão e aveia à terra na estação de plantio, lia as fases da lua para podar as árvores frutíferas ou explicar o prazo do nascimento de algum animal. Porém, eu não entendia essas ações como modos de leitura.

chamado *del terzo ordine francescano del Rio Grande do Sul*. Em 1951, tomou o nome de Calendário Antoniano e era fundada, simultaneamente, a Associação Antoniana, mantenedora do Calendário. Em 1954, transferiu-se de Veranópolis para Caxias do Sul, onde permanece até hoje.

Os seres mitológicos do folclore, presentes nas histórias orais, como Sanguanel, Saci-Pererê, Boitatá, Mula-sem-cabeça e Velha-do-saco, também habitam os livros. O que eu ouvia também podia ser lido em livros e revistas. Aprendi a escrever mais tarde, quando fui para a escola, aos 7 anos de idade. Os livros e a leitura literária só apareceram depois. Hoje pergunto: as minhas histórias de leitura mantêm relação com outras histórias de leitura? A história da leitura é a experiência do que a população lê? Há políticas públicas de leitura ou apenas incentivo à circulação do livro por meio do mercado das letras? Como a literatura interfere na formação do cidadão e na formação leitora?

Historiador do livro e da leitura, Manguel (1997) defende que lemos a nós e ao mundo para entender quem somos e onde estamos. Lemos para compreender ou para começar a compreender o que se passa na nossa existência. Talvez o ser humano possa viver sem escrever, mas não é possível viver sem ler. Ler vem antes de escrever: foi o que a vida me ensinou ainda na infância. Ler, para Scholes (1989), é encarar o passado, aceitar aquilo que aconteceu ou está acontecendo. Porém, escrever é encarar o mundo e o texto como inacabados e mutáveis". (SCHOLES, 1989).

Cada pessoa tem a sua história de leitura, seja ela recente ou não. Seria um equívoco, na visão de Darnton (1986), a crença de que as pessoas sempre leram da mesma maneira que hoje. Por isso, uma história da leitura depende de investigação sobre como o homem entendeu o mundo e se comunicou ao longo dos tempos. A leitura, diferente de outras práticas sociais, não é meramente uma habilidade, ela "é uma ativa elaboração de significados dentro de um sistema de comunicação" (DARNTON, 1986. p. 279). Entender como o povo da França lia livros no século XVIII pressupõe entender como pensavam e participavam da transmissão do pensamento por meio dos símbolos impressos na região da Europa.

Outro aspecto diz respeito à pesquisa como fonte de conhecimento. Como professor-pesquisador, aprendi a importância de se educar pela pesquisa, pois é essencial ultrapassar, nas relações de ensino-aprendizagem, da atitude meramente informativa para um espaço formativo na educação. O espaço educativo da pesquisa sugere a aquisição e ampliação de conhecimentos e saberes significativos para alunos e professores.

Desta forma, a partir dos meus percursos pessoais e profissionais, nasceu a ideia de pesquisar a temática leitura, ficção e o PNBE. Afinal, é um assunto que brota da minha experiência de ler, mas também do trabalho com comunidades de escolas públicas; da pesquisa em sala de aula, do ensino e da extensão na Educação Superior, e que ecoa pelo mundo da comunicação.

Minhas atividades profissionais na área da educação causaram desafios e necessidades em termos de compreensão das especificidades dos níveis e modalidades de educação escolar, bem como a diversidade sociocultural presentes nelas. No decorrer das atividades educacionais, percebi que o processo de formação e de consolidação dos sistemas escolares provocou o surgimento e o reconhecimento de novas modalidades de educação e ampliação da escolarização da população.

A educação de jovens e adultos surge como modalidade da Educação Básica (2010) para dar respostas aos problemas da educação escolar. Portanto, é um fenômeno recente, mas não constitui novidade. Segundo Canário, "concebendo a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com a própria vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu". (CANÁRIO, 2013, p. 11). A emergência da educação de adultos se dá a partir do século XIX, associada a dois grandes processos: (1) de desenvolvimento de movimentos sociais de massa e (2) de formação e consolidação dos sistemas escolares nacionais.

Em um primeiro momento, o centro de interesse da educação de adultos se deu na Europa, no período pós-guerra, e depois ocorreu de forma progressiva nos países em desenvolvimento. Estudos de Fávero e Freitas (2011) indicam que, no período de 1927 a 1988, a educação de adultos no Brasil teve uma forte motivação na alfabetização, como tentativa de enfrentar, através de campanhas governamentais e não-governamentais, os altos índices de analfabetismo. A partir da Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação escolar como direito público subjetivo, e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), houve ruptura do modelo predominante de oferta da educação escolar. De acordo com o art. 37, da LDB, "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria". A partir destes dois documentos do Estado brasileiro, são criadas condições políticas para que os sistemas municipais,

estaduais e federal de ensino transformem o ensino regular noturno na modalidade de EJA. Neste período, também são criadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA (2000) e a inclusão da modalidade de educação no PNBE/2010, bem como a criação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA/2003) e a inclusão de uma série de estratégias¹⁰ no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Uma modalidade de ensino marcada pela diversidade, orientada para a mutação socioprofissional dos alunos.

Segundo Canário (2013), a educação de adultos é um campo diverso de práticas que se traduzem em três planos: (a) das práticas educacionais (finalidades, modos e público); (b) da diversidade de instituições; (c) de educadores ou formadores de adultos. Nesta perspectiva, é grande a diversidade do público que procura a EJA contemporânea. Os participantes desta investigação estão vivendo o processo educativo associado a duas perspectivas: uma de educação e a outra de instrução e formação; a primeira vincula-se à escolarização tardia e a segunda à formação profissional.

Portanto, a escolha do campo e dos sujeitos da EJA, que se constituem em interlocutores empíricos, entrelaça-se com o conjunto de fatores da história da educação e na multiplicidade conceitual que a temática sugere. Afirmo ainda que a escolha do tema desta investigação mostrou-se como um dos momentos iniciais importantes para a construção do objeto.

Neste percurso da investigação, utilizei como referencial a dialética ascendente e descendente (MARRE, 1991), que defende a caracterização de determinado processo como relevante para uma investigação quando o objeto de estudo tem relação com certos valores. Nesse sentido, não há neutralidade do pesquisador. A escolha do tema relaciona-se com o sistema de valores e convicções do pesquisador que o escolhe, pois "notar-se-á quanto do indivíduo e do sistema de valores ao qual ele pertence está engajado na escolha de um tema científico relevante". (MARRE, 1991, p.10). Porém, a forma como se escolhe o tema implica procedimento através de uma ruptura, ou seja, o tema escolhido pelo pesquisador não poderá ser tratado, ou valorizado, da mesma maneira que o senso comum. Para que um processo de escolha possa ser considerado científico, há necessidade de o

¹⁰ O PNE está estruturado em Diretrizes, Metas e Estratégias para a política educacional decenal.

pesquisador se distanciar do senso comum ou da sociologia espontânea (BOURDIEU, 1989), que serviu de base para a observação do problema científico. Em outras palavras, a prática da investigação empírica se distancia do senso comum e da opinião pública. Para isso, é preciso uma distinção entre o objeto real, pré-construído pela percepção, e o objeto da ciência, apresentado como um sistema de relações construídas intencionalmente. Nesse sentido, esta investigação apoia-se em Bourdieu, que explicita (2007, p. 45): "[...] a pesquisa científica organiza-se em torno de objetos construídos que não têm nada em comum com as unidades separadas pela percepção ingênua". Portanto, na perspectiva bourdiana, fazer ciência implica buscar referência durável ao sistema completo de suas inter-relações, uma formulação conceitual de pertinência teórica, que está em ação na evolução científica. Ou seja, sem teoria não é possível manusear um único instrumento, interpretar uma única leitura.

O professor Marre (1991), na tentativa de elucidar como se pode construir um objeto científico, sugere a utilização de uma dupla dialética: a dialética ascendente, que vai da apreensão do tema empírico para a sua construção, dentro de um quadro de hipóteses teóricas válidas e relevantes, e a dialética descendente da construção do objeto, que faz o caminho inverso, isto é, partindo da elaboração teórica, busca verificação empírica.

Na dialética ascendente, a escolha do tema de pesquisa é questão inicial, que incide na construção do objeto científico. Nessa lógica, eleger um tema significa caracterizar se um determinado processo é relevante para uma investigação. Qualquer fato que se queira investigar deve ser relevante ao indivíduo que o propõe como também para outros que o reconhecem, dentro do sistema de valores ao qual ele pertence. Trata-se de uma definição provisória, pois o cientista encontra-se diante de um processo novo, elaborado. Marre (1991) diz que a escolha de um tema significa um momento de ruptura, ou seja, o cientista elege um tema em decorrência de valores que estão engajados e não se subordina a uma opinião, a um partido. Esse momento de ruptura, na visão de Bourdieu (1989), se dá pelo uso de técnicas.

Implica saber como transformar o problema formulado em uma sequência de atos operacionais, isto é, como o pesquisador irá operacionalizar e viabilizar a investigação empírica, a testagem de hipóteses. Segundo Marre (1991), a realidade empírica não é imediatamente observada. É desenvolvida através de um referencial

teórico, sem distinguir a parte teórica da metodológica. O pressuposto da não dissociação entre teoria e metodologia significa que os métodos, técnicas e procedimentos de coleta de dados capazes de apreender a realidade empírica não podem ser separados do quadro de relações teóricas que o estudo sugere. Diferentes autores se agregam à lógica da indissociável relação entre teoria e empiria. Citamos Bourdieu (1989) e Bachelard (1984) como dois representantes da defesa da não separação. Assim, a construção do objeto de investigação, a construção dos dados empíricos e o quadro teórico estão interligados, buscam um mesmo propósito.

A noção de dialética ascendente esteve presente nos primeiros movimentos de escolha do tema da investigação, um esforço inicial para empreender os próximos passos da investigação. Em ciência, definição provisória não quer dizer atitude de momento, tampouco espontânea; significa uma prática da investigação empírica que está em jogo, ato de escolha que se movimenta pela ruptura.

A proposta desta investigação foi elaborada em 2013, quando da escrita do anteprojeto de tese, requisito para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Letras da Associação Ampla Universidade de Caxias do Sul e UniRitter. No percurso do trabalho, realizei a pesquisa Estado da Arte¹¹ com o propósito de mapear a produção acadêmica sobre leitura literária de adultos da última década, disponibilizada nas atas das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) - em 03 Grupos de Trabalho (GT): GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita; GT 12 - Currículo; GT 18 - Educação de pessoas jovens e adultas e no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

2.2 ESTADO DA ARTE SOBRE LEITURA

Nos últimos anos, no Brasil e em outros países, tem-se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. São definidas como de caráter bibliográfico e têm em

¹¹ Este trabalho foi apresentado na X Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED Região Sul) e está disponível nos anais do evento no link a seguir: http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.phpem. Acesso em 10/02/2016.

comum o desafio de mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. Pretendem ainda responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, as condições de produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de eventos científicos.

Os resultados da pesquisa mostram que os trabalhos sobre leitura literária na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são poucos, assim como é escassa a investigação no campo da educação, se consideradas todas as produções vinculadas aos programas de pós-graduação *stricto sensu* das Ciências Humanas e da Educação. Chama atenção o fato de que somente nos anos de 2011 e 2012 começam a aparecer teses e dissertações sobre a temática.

A partir dos descritores "leitura literária EJA", "literatura EJA", "leitura EJA", localizei 13 trabalhos, em três suportes de busca, conforme já descritos, nas publicações das Reuniões Anuais da ANPEd, da ANPOLL¹² e Banco de Dissertações e Teses da CAPES, no período dos últimos 10 anos, conforme quadro seguinte.

Quadro 1 - Produção acadêmica *stricto sensu* sobre leitura literária e EJA (descritores)

| Busca | Quantidade de trabalhos encontrados |
|---|--|
| ANPEd - GT 10: Alfabetização, leitura e escrita | 3 |
| ANPEd - GT 18: Educação de pessoas jovens e adultas | 6 |
| Banco de Teses e Dissertações da Capes | 4 |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A produção acadêmica sobre leitura literária de pessoas jovens e adultas, identificada no estado da arte, os seus autores e suas Instituições de Ensino Superior, estão no quadro 2.

Quadro 2 - Produção acadêmica *stricto sensu* sobre leitura literária e EJA (descritores, títulos, autores e IES)

| Descritor | Título dos trabalhos | Autor/a | IES |
|-------------------|--|-------------------------------|------------|
| Leitura literária | 1. A prática da leitura literária de mulheres na EJA | Mariana Cavaca Alves do Valle | UFMG |

¹² Não encontrei nenhum trabalho com estes descritores.

| | | | |
|--|--|---|--------|
| | 2. Neoleitores e sua formação por meio da literatura | Edna Telma Fonseca e Silva Vilar e Edna Cristina do Prado | UFAL |
| | 3. Algumas especificidades da leitura literária | Maria das Graças Rodrigues Paulino | UFMG |
| | 4. A leitura de mitos clássicos na EJA | Aldenora Márcia Chaves Pinheiro Carvalho | UFMA |
| | 5. Diferentes leituras de tiras da Mafalda | Elisângela Kipper | PUC/RS |
| Letramento literário | 1. Letramento literário: escolhas de jovens leitores | Begma Tavares Barbosa | UFJF |
| | 2. Literatura para o Ensino Médio da EJA | Jussara Benvenuti | UFRGS |
| | 3. Letramento e leituras do leitor adulto | Mara Cristina Fischer Resende e Nilcea Lemos Pelandre | UFSC |
| | 4. Lugar do cânone no letramento literário | Celdon Fritzen | Unesc |
| | 5. Leitura na EJA: experiências e representações | Verena Santos Andrade Ferreira | Uneb |
| Políticas, espaços e práticas de leitura | 1. A professora na biblioteca escolar: identidade e práticas de ensino na formação de leitores | Ester Calland de Sousa Rosa | UFPE |
| | 2. O estudo da trajetória de seis leitores rurais, que leem cotidianamente | Lisiane Sias Manke | UFPEl |
| | 3. Jovens leitores e suas bibliotecas íntimas | Maria Zélia Versiani Machado | UFMG |

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Importante referir que nas buscas, constatamos haver vários estudos sobre a leitura na EJA. Porém, ao analisar os resumos dos trabalhos, verificamos que se tratavam de assuntos de leitura e escrita ou das práticas de leitura não focadas na literatura. Em muitos dos trabalhos analisados, a palavra literatura está presente como substitutiva para mencionar questões ligadas aos aportes teóricos e, por isso, essas produções não foram selecionadas.

Este mapeamento da pesquisa foi categorizado, analisado e distribuído em três eixos temáticos: (1) Leitura literária na EJA; (2) Letramento literário na EJA; (3) Políticas públicas de leitura. Observamos também palavras-chave mais recorrentes nos trabalhos analisados. Contam Educação de Jovens e Adultos; Representações sobre leitura; Práticas de leitura; História da leitura; Sociologia da leitura; Leitores

rurais; Compreensão leitora; Contextos culturais; Biblioteca escolar; Educação literária; Infoeducação e Letramento.

As palavras-chave aproximam-se das principais temáticas identificadas na descrição do objeto de estudo nos resumos. Mas apresentam também outros eixos temáticos que se distanciam das temáticas principais, entre os quais: educação, formação e saberes culturais - situações que tornam o campo de investigação mais complexo.

Os trabalhos analisados são poucos, se consideradas todas as produções teóricas vinculadas aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e em Letras em um período de 10 anos. Somente nos anos de 2011 e 2012 aparecem teses e dissertações sobre a temática. São 4 trabalhos vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação ou Letras da Universidade Federal do Maranhão (1) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1), da Universidade Estadual de Bahia (1) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1).

Encontramos, na categoria Leitura literária na EJA, cinco produções. O primeiro tem como título *A prática da leitura literária de mulheres na EJA*, produzido pela pesquisadora Mariana Cavaca Alves do Valle, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A autora buscou compreender as práticas da leitura literária entre mulheres que estavam inseridas na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa descreve e analisa as práticas e as estratégias que essas pessoas utilizam para contrariar os discursos que negam a presença da leitura literária em seus meios, e o fenômeno acaba sendo considerado improvável. Os resultados da pesquisa mostram trajetórias de vidas marcadas pelo difícil acesso a materiais escritos, sobretudo na infância, e desvela a influência dos "patrões" dessas mulheres como os principais mediadores de leitura do grupo pesquisado. Situação que remete ao vínculo da leitura literária de pessoas adultas com o mundo do trabalho.

O segundo estudo diz respeito aos neoleitores¹³ e sua formação por meio da leitura de literatura, das autoras Edna Telma Fonseca e Silva Vilar e Edna Cristina do Prado (2004), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Para as autoras, a leitura e a formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos vem se constituindo como objeto de estudo em muitas pesquisas. Argumenta-se, nesta produção teórica

¹³ As autoras utilizam esse conceito formulado por Tiepolo (2009), ou seja, o neoleitor é o jovem, adulto ou idoso que está iniciando sua caminhada de leitor.

de Vilar & Prado, que as leituras literárias que contemplem a perspectiva de discutir problemáticas espaciais podem contribuir para a problematização e entendimento/s do espaço geográfico, no contexto das relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza, eixos considerados importantes na Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, a leitura literária possibilita aos sujeitos exercitarem-se na leitura da realidade enquanto leitura de mundo, o que se aproxima do pensamento freireano, de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1981, p. 9).

Outra pesquisa, denominada *Algumas especificidades da leitura literária*, de autoria de Maria das Graças Rodrigues Paulino (2005), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), valoriza a diversidade de textos e modos de leitura. A autora conclui que o ponto de equilíbrio entre o que une e o que separa práticas culturais nunca foi fácil de encontrar. Seria pretensão demasiada propor uma tipologia que dê conta simultaneamente da leitura de textos escritos em geral e das especificidades de um modo de leitura que chamamos de literária (PAULINO, 2005). Paulino observa ainda que, quando entramos na fase de escolarização da leitura literária, os textos literários estavam (e muitas vezes ainda estão) sendo lidos e tratados como as notícias, lidos como textos informativos. Cada resposta sobre textos literários corresponderia à verdade dos fatos, textualizados para ser detectados e memorizados. Adverte ainda a autora que a leitura crítica de mundo ligada à leitura de textos escritos não depende tanto do gênero destes como das competências e habilidades desenvolvidas pelos leitores.

A leitura de mitos clássicos na EJA: superando as relações de poder na sala de aula para a formação do leitor literário, de Aldenora Márcia Chaves Pinheiro Carvalho (2012), investiga a presença da literatura na escola básica e as relações de poder que se estabelecem na sala de aula. A autora constata existir baixa oferta de textos literários, sobretudo os clássicos, para a população de estudantes jovens e adultos.

Elisângela Kipper (2011), PUC/RS, realizou estudo sobre a compreensão leitora em indivíduos inseridos em contextos sociais diferentes, buscando investigar o impacto do universo experiencial dos indivíduos na compreensão leitora, a partir da análise das diferentes leituras que os participantes fizeram de tiras da Mafalda. A pesquisadora analisou qualitativa e quantitativamente a capacidade inferencial de dois grupos de participantes que estavam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Um grupo proveniente de escola pública regular e o outro da modalidade de EJA. O estudo contém um diferencial no que tange à pesquisa da influência das experiências prévias dos participantes, pois analisou a compreensão leitora de um grupo pouco estudado. Este grupo é composto por indivíduos que vivem em extrema pobreza, em total situação de risco e vulnerabilidade social, constituído por moradores de rua com histórico de uso de drogas.

Na segunda categoria, Letramento literário na EJA, foram identificadas cinco produções. O que há em comum nessas pesquisas analisadas é o entendimento sobre letramento literário na EJA, ou seja, o processo de apropriação das práticas sociais de leitura (e de escrita) pelos sujeitos em interação social ao longo da vida.

O primeiro trabalho analisado é de Begma Tavares Barbosa, Universidade Federal de Juiz de Fora, sob o título *Letramento literário: escolhas de jovens leitores*. A autora discute o desafio da escola pública brasileira para garantir o domínio da leitura e da escrita como importante tecnologia da modernidade. Reconhece que, no mundo em mudança e com amplo acesso à informação, a leitura é uma habilidade que permite acompanhar a renovação contínua do conhecimento. A atividade reflexiva propiciada pela leitura é também uma forma de aprender a lidar com a informação e transformá-la em conhecimento. De acordo com Barbosa (2009), a distância entre o jovem e a leitura pode ser diminuída, se a atividade de ler for reconhecida pelos alunos e pela escola como atividade necessária nas complexas sociedades letradas em que vivemos.

Outro trabalho é de Jussara Benvenuti (2011), UFRGS, que cria proposta de literatura para o Ensino Médio da EJA. A autora discute o direito à leitura do mundo e propõe que o letramento gera influência sobre as condições da comunidade em que o sujeito está inserido e possibilidade de práticas de letramento em diversos espaços sociais: clubes, associação de bairros, igreja, etc. Para Benvenuti (2011), os eventos e as práticas de letramento aproximam a escola e o ensino de literatura da realidade do aluno, oferecendo instrumentos para a ação consciente na sociedade letrada em que vive, sem desvalorizar os saberes experienciais que já possui.

O artigo *Letramento e leituras do leitor adulto: práticas marcadas pela história e sociedade*, produzido por Mara Cristina Fischer Resende e Nilcea Lemos Pelandre (2005), discute práticas de leitura de leitores adultos. As autoras adotam conceito de Bourdieu (1996), "[...] leituras no plural e a intenção de buscar

indicadores das maneiras de ler”, para analisar a leitura como prática cultural e histórica, que implica compreendê-la nas suas variações, pois as situações de leitura são historicamente variáveis nos tempos e espaços. Resende e Pelandre (2005) investigam o fenômeno no Ensino Superior e no meio social.

O interesse na análise do artigo ocorre à margem do objeto central do estado da arte deste estudo, pois o interesse é compreender como a aprendizagem da leitura competente concretiza-se no campo do ensino. A leitura como um objeto que, ao mesmo tempo, responde a práticas sociais e culturais de sujeitos e também é resultado de uma cultura escolar de formação de leitores.

O texto analisado, *O lugar do cânone no letramento literário*, escrito pelo professor Celdon Fritzen (2007), da Unesc, discute a fruição da literatura e sua relação com o cânone na educação contemporânea. O autor situa e discute o lugar historicamente ocupado pelo ensino de humanidades na cultura ocidental, as críticas que o cânone ocidental vem recebendo e se ainda há lugar ou não para ele na formação de leitores. Para Fritzen (2007), a precarização do letramento literário tem relação imediata com o lugar da literatura na realidade educacional contemporânea, pois a educação escolar está preocupada em atender às novas exigências do trabalho no mundo globalizado, que gera um decréscimo da presença literária na grade curricular do Ensino Fundamental e Médio, acarretando um domínio menor de repertório e de crítica por parte daqueles que ingressam nos cursos de graduação. Na visão de Fritzen (2007), o cânone e os novos leitores, incorporados no método de ensino brasileiro, viram trincheiras incomunicáveis. Não foram poucas as vozes que começaram a afirmar a necessidade de usar outros textos, que não os literários, no ambiente escolar. Conclui que “[...] compreender o papel de luta que as humanidades desempenham num mundo esvaziado de valor estético é a atitude que deve guiar o processo de letramento literário hoje”. (FRITZEN, 2007, p. 11).

E, por último, analisamos o texto de Verena Santos Andrade Ferreira (2012), sobre a *Leitura na educação de jovens e adultos: experiências e representações*. A investigadora realizou um estudo empírico, a partir de entrevistas individuais com estudantes, visando a conhecer as suas práticas de leitura, dentro e fora do espaço escolar, e compreender as circunstâncias e condições em que essas atividades são desenvolvidas, as impressões produzidas, os suportes e gêneros utilizados e o modo pelo qual esses estudantes valorizam a leitura. Para o desenvolvimento da

pesquisa, a autora buscou suporte nas contribuições teóricas e nas reflexões produzidas pelo campo da Sociologia da Leitura, da História da Leitura e pela Teoria das Representações Sociais. O estudo de Ferreira sinaliza a necessidade de ressignificar as formas de interação e apropriação da cultura escrita pelas camadas mais empobrecidas da sociedade brasileira, da qual a EJA é um exemplo pontual, face às concepções do ato de ler como atividade de formação e fruição.

Na terceira e última categoria, Políticas, espaços e práticas de leitura, encontra-se o trabalho da professora Ester Calland de Sousa Rosa, da UFPE (2011), sob o título *A professora na biblioteca escolar: identidade e práticas de ensino na formação de leitores*. A pesquisa identificou conteúdos e procedimentos de ensino que caracterizam a gestão pedagógica da biblioteca escolar; apontou elementos constitutivos da identidade profissional de professoras que desenvolvem sua prática de ensino nesse espaço; associou saberes profissionais e ação pedagógica de professores na biblioteca escolar e levantou demandas para a formação de docentes que atuam em biblioteca. A hipótese construída para a pesquisa associa-se à ideia de existir na cidade de Recife/PE um contexto favorável ao estudo das condições em que a biblioteca escolar pode desempenhar funções de ampliação da aprendizagem, no campo da leitura e da escrita, considerando o fato de que o município implantou, a partir de 2006, um programa de leitura que envolve a estruturação de bibliotecas, a distribuição de acervos e a disponibilização de professores efetivos para atuarem nesses espaços escolares.

A pesquisa revela que a mediação de leitura envolve diálogo, negociação de sentidos e contextualização. Na voz de uma das professoras da EJA, entrevistada por Rosa, e que atua em biblioteca escolar com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA):

[...] A mediação de leitura nesse grupo requer intervenções desafiadoras, pois devemos partir dos conhecimentos prévios e dos saberes dos alunos, considerar que esses alunos têm suas experiências de vida e que ao serem estimulados são capazes de fazer relações entre aquilo que leem e a realidade em que vivem. Essa mediação deve favorecer, portanto, a construção de conhecimentos e a elaboração de posicionamentos críticos sobre os textos lidos e sobre a realidade. (...) Outro aspecto que considero importante no desenvolvimento do trabalho de mediação é o incentivo ao diálogo, o aluno valoriza o diálogo e sente necessidade de ser escutado. [...] A mediação deve ser o espaço de aprendizagem que o aluno tem para ter acesso ao mundo da escrita e da leitura e para troca de informações (ROSA, 2011, p. 6).

Rosa identifica que um outro conjunto de práticas presentes nas bibliotecas integrantes da pesquisa envolve outra instância de mediação com os livros e a literatura, isto é, práticas associadas a visitas a museus, bibliotecas públicas ou especializadas, feiras de livros, livrarias, participação em festivais e concursos literários ou a promoção de eventos culturais para o conjunto da comunidade escolar.

De acordo com Rosa (2011, p. 7), "[...] a convivência dos estudantes com os textos literários e com circuitos culturais em que o livro está presente propicia um terceiro conjunto de práticas que passa a constituir o cotidiano da biblioteca escolar: a produção autoral de textos". Portanto, nessa visão, formar leitores na biblioteca implica oportunizar também a produção textual, e não apenas a apropriação da escrita dos outros autores por meio da leitura extensiva de livros.

O segundo artigo analisado nesta categoria discute questões relativas à prática de leitura de leitores assíduos vinculados ao meio rural e à relação dos sentidos que atribuem aos textos, a partir do conceito de apropriação, desenvolvido por Roger Chartier. A abordagem resulta de uma pesquisa realizada pela professora Lisiane Sias Manke (2013), da Universidade Federal de Pelotas, sob o título *O estudo da trajetória de seis leitores rurais, que leem cotidianamente*. A investigação da trajetória desses sujeitos permitiu perceber a relação que estabelecem com o meio rural e a leitura, além de esboçar imagem das práticas de leitura no mundo social. De acordo com a autora, os temas mais recorrentes nos textos lidos pelos participantes da pesquisa apresentam aproximação com os esquemas da própria experiência dos atores, de modo especial os ligados ao passado vivenciado, que revelam apropriações ético-práticas da leitura.

O último trabalho analisado, nesta categoria, refere-se às disposições literárias de jovens leitores escolares. A pesquisadora Maria Zélia Versiani Machado (2007), da Universidade Federal de Minas Gerais, investiga jovens leitores e suas bibliotecas íntimas. Para a autora, disposições é um conjunto de inclinações, passíveis de apreensão no contexto escolar em situações nas quais os indivíduos interagem, que orientam os leitores a recepções possíveis do texto literário (p. 2). A expressão "disposições" procura um equilíbrio entre as histórias individuais e as práticas socioculturais das comunidades dos leitores, tomando como referência campos de pesquisa que se apoiam na compreensão não mecanicista da relação,

tais como estudos recentes da história cultural do livro e da leitura, entre os quais aqueles que buscam um diálogo com teorias da literatura que se ocupam da recepção. Embora sem relação direta com a leitura literária na EJA, a investigação chama a atenção, pois observa as situações coletivas que compõem as práticas de apropriação do texto literário nas escolas; investiga como os sujeitos produtores de discursos sobre a leitura literária agem, as preferências, os critérios de escolha e as outras práticas sociais de leitura que projetam a relação com a literatura para fora da escola. Biblioteca íntima, na concepção de Machado (2007), é a prática de ler que faz emergir a biblioteca vivida. Nesse sentido, a biblioteca particular dos alunos, portanto íntima, constitui um acervo que pode ser parcialmente recuperado nas narrativas lidas e lembradas, bem como identificar as categorias partilhadas sobre a literatura e sua constituição como sistema de valores.

O estado da arte construído mantém relação estreita entre literatura e escolarização. E o problema da literatura na escola não é novo. Porém, a dupla função da literatura no ensino escolar, isto é, como instrumento de formação do cidadão e de formação do leitor, surgiu como alternativa na educação contemporânea. Desse modo, a leitura literária, a partir dos processos escolares para pessoas adultas, constitui-se desafio no contexto da existência social e pessoal e condição de afirmação dos direitos humanos no mundo contemporâneo - dentre os quais se inclui a educação e a literatura -, pois não “há povo e não há homem que possa viver sem elas”. (CANDIDO, 2004, p. 174).

2.3 JUSTIFICATIVA

A preocupação com as políticas públicas de leitura literária é recente no âmbito nacional, regional e local, e geralmente está vinculada ao universo infanto-juvenil do ensino regular. Para pessoas adultas, emerge no contexto da biblioteca escolar somente no ano de 2010, quando o MEC, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), incluiu no PNBE dois acervos específicos para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O PNBE privilegia a seleção e distribuição de livros para as bibliotecas escolares. A responsabilidade pelo uso do livro - no sentido de que os livros são para usar (Ranganathan, 2009) - é atribuída aos sistemas escolares. Assim, o estudo

busca investigar como ocorre, em termos políticos e práticos, o incentivo à leitura do livro literário colocado à disposição da biblioteca escolar.

O PNBE, como política pública de formação de leitores, tem como objetivo principal democratizar o acesso a obras de literatura para crianças e jovens e material de pesquisa e referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. Com o Decreto nº 7084/2010 (Brasil/MEC), o PNBE/2010 incluiu obras literárias destinadas ao público da Educação de Jovens e Adultos. Assim, os textos literários do PNBE/2010 são possibilidades para a ampliação do repertório linguístico dos leitores.

Entre as diversas atividades, responsabilidades e função social da academia, consta a de produção e socialização do conhecimento. No entanto, a produção acadêmica sobre o fenômeno da formação de novos leitores e do gosto literário de pessoas adultas, a partir do acervo do PNBE, é quase inexistente.

As pessoas que frequentam a modalidade EJA precisam de escuta e de interlocução para que os conhecimentos escolares e os não escolares se encontrem. Em uma sociedade bastante estratificada, como a brasileira, tanto na dimensão econômica quanto cultural, a voz dos sujeitos de EJA quase não é ouvida. A maior parte das metodologias utilizadas na ciência tem como característica a posição do pesquisador que investiga, observa, inspeciona. Vejamos um exemplo: quando o pesquisador entra em uma sala de aula, procura tomar conhecimento dela, sendo que essa tomada de conhecimento está totalmente a sua disposição. Olha o grupo que a constitui, tem uma visão panorâmica, pode permanecer entre os alunos, inspecionar o que acontece, as relações estabelecidas (poder, saber, controle, comando, etc.), o contexto da prática pedagógica observada, analisada e descrita. Nessa relação de conhecimento, que se inscreve em uma epistemologia do olhar, é evidente que o sujeito é aquele que olha, sendo o objeto aquele que é visto. Portanto, a epistemologia da escuta, defendida por Berger (2009), encontra na pesquisa-ação um solo fértil, pois conscientiza e mobiliza os participantes em torno da ação envolvida na pesquisa. De acordo com Berger,

[...] quando nos colocamos numa posição de escuta, envolvemo-nos na temporalidade dos fenômenos, ou seja, envolvemo-nos na ordem do aparecimento e desenvolvimento dos fenômenos a que nos tornamos sensíveis. Trata-se de uma ordem que não é produzida por aquele que escuta, que ele não domina, de uma ordem irreversível que o faz assistir ao

desenvolvimento progressivo de um conjunto de acontecimentos.(2009, p. 189).

A epistemologia da escuta, em oposição à epistemologia do olhar (BERGER, 2009), é um elemento metodológico que contribui na busca pela superação das relações verticais entre o pesquisador e os sujeitos empíricos, sobretudo em consequência das características e das especificidades dos alunos da EJA e das práticas de leitura que estão sendo mobilizadas, às vezes como memória de leitura, noutras como incentivo ao acesso ao livro literário disponível no acervo do PNBE.

Com efeito, pesquisar leitura, ficção e políticas de leitura tem implicação institucional e comunitária, que transborda os formalismos e os interesses restritos da construção de uma tese de um curso de doutorado em Letras. Dessa maneira, torna-se pertinente o respeito e a valorização dos percursos de vida dos sujeitos em processo de escolarização e, ao mesmo tempo, de formação do gosto pela leitura.

Existe o mito de que os brasileiros não gostam de ler. Porém, não há incentivo e não são ofertadas ações suficientes no campo da política pública para a formação de leitores. De acordo com o MEC (2011), poucas pesquisas têm sido realizadas contestando a afirmação do senso comum de que o brasileiro não gosta de ler. Com as novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (MEC/2010), que afirmam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, a leitura insere-se como uma atividade vinculada a variados suportes, a partir de diversos códigos. Assim, o acesso de crianças, jovens e adultos ao cinema, à música, ao teatro, à fotografia, além da literatura, é indispensável para o domínio da complexidade de linguagens que circulam pela sociedade contemporânea.

Daniel Pennac (1993) escreveu sobre as chaves para o mundo da leitura, esse desconhecido para um expressivo número de possíveis de leitores. Pennac (1993) alerta que, a partir do momento em que o livro é um dever, tudo contribui para afastar o leitor do prazer da fruição. A leitura do livro é passaporte para a fantasia e para despertar de si mesmo, defende o autor. Assim, lendo para os alunos, Pennac fez com que eles percebessem que Dostoievski, Tolstoi, Calvino, Gabriel García Márquez, John Fante contam uma história fantástica, a qual pode ser acessada por todos nós.

Neste contexto de investigação sobre as políticas e práticas de leitura, sustentadas por diferentes teorias, é necessário problematizar como o PNBE/2010

chega às pessoas adultas que estudam na escola básica; como a biblioteca da escola, os projetos de incentivo à leitura e a mediação leitora contribuem para a formação do gosto pela leitura.

Enfim, nesta investigação também nos propomos a inverter o holofote, ou seja, a partir da experiência de ler e dos usos da leitura chegar ao PNBE. Um exercício ao inverso, de modo a refletir como as possíveis práticas de leitura de alunos da EJA podem conectar-se ao livro disponibilizado pelo PNBE. É preciso, portanto, perguntar se o aluno que frequenta a biblioteca escolar e lê é uma pessoa proficiente em língua materna e obterá sucesso escolar por essas razões. Entendo o leitor escolar como um tipo de leitor e a biblioteca escolar para além da sala de aula.

2.4 MARCO TEÓRICO PARA A ESCOLHA DO TEMA

O marco teórico para a escolha do tema tem como base o pensamento de Alberto Manguel, nascido em Buenos Aires em 1948 e naturalizado canadense em 1985. Manguel é historiador, ensaísta, tradutor, editor e romancista. Sua produção intelectual tem aproximadamente 50 títulos, publicados em várias línguas, e inclui romances, livros de não ficção, entre ensaios e coletâneas de textos críticos, além de organizador de antologias de contos. A crítica literária considera-o um cânone mundial da ficção curta.

O contato com a obra de Manguel fez reviver a minha história de leitura. Nela encontrei fragmentos da minha própria experiência de leitor. Identifiquei passagens e aspectos que me são comuns. Tive a sensação de compartilhar enredos que já haviam acontecido na minha história de leitura, uma forma de preservar e recontar o passado, sem fim. Manguel (1997), ao escrever o ensaio *Uma história da leitura*, narra sua autobiografia de leitor: a experiência e o aprendizado da leitura, o prazer de ser amigo dos escritores (vivos ou mortos), a leitura compulsiva de tudo, modos de sentir o ato de ler, o prazer de descobrir o final da história e a multiplicação dos significados de uma palavra.

Nessa perspectiva, livros podem ser considerados como espelhos, pois dizem respeito à identidade do leitor. O leitor pode escolher ler ou não ler, optar entre diferentes gêneros literários e interpretar. O ato interpretativo para Manguel é pessoal e identitário. O modo como o leitor lê revelará quem ele é. O conceito de

leitura como um ato de criação do leitor é central na obra desse escritor. O leitor, quando cria algo diferente daquilo que o autor escreveu, modifica a obra, subverte o livro. Desta forma, é a postura do leitor que realmente faz a diferença e não o livro em si.

Outra abordagem de Manguel (2006) refere-se à biblioteca. O autor sustenta que a biblioteca constitui meio de transporte para a exploração do mundo. Entende que toda biblioteca é uma ilha de ordem artificial, cercada pelo caos existencial. Esclarece que o leitor subversivo pode promover o caos dentro dessa ordem da biblioteca e, a partir de tal caos, criar uma nova ordem. Argumenta que, por ter ciência de que toda ordem criada no caos é artificial, o leitor subversivo sente a necessidade de criar sua própria ordenação.

Os conceitos de lido e vivido emergem no sentido de que não há dicotomia entre ler e viver. Para Manguel, a dicotomia artificial entre vida e leitura é provocada, geralmente, pelos governos e pelo círculo social do leitor. Essa cisão deve ser superada não somente porque o cotidiano do leitor está conectado às suas leituras, mas porque a leitura literária é um ato de resistência frente às adversidades. Conforme Manguel (2006), a literatura auxilia grupos oprimidos, resguardando suas identidades, potencializando suas vozes e refletindo suas experiências.

O escritor sustenta que o leitor está em perpétua mutação e que os livros refletem essas mudanças. A defesa da ficção é uma característica marcante na obra de Manguel. Para ele, realidade e ficção são feitas da mesma matéria: de palavras. E que a ficção possui forte sentido político, pois questiona a realidade dada como acabada e imutável. Portanto, defender a ficção é o mesmo que valorizar o imaginário. A imaginação é um mecanismo de sobrevivência que fabrica experiências que educam com a mesma eficiência que as experiências do mundo físico.

Manguel estabelece relação entre o lido e o vivido, pois a literatura proporciona autoconhecimento. O autor levanta um dos aspectos da relevância do autoconhecimento proporcionado pela literatura. Explica que a percepção que o indivíduo tem sobre si afeta a percepção que o outro possui sobre o mundo e os demais indivíduos. O contato com o outro, mediado pela literatura, gera sensibilidade no leitor, e o sofrimento do outro, que a literatura oportuniza, leva o leitor a questionar quais os motivos que impulsionaram tal sofrimento.

Sobre a experiência de ler, procurei sustentação nos estudos e nas publicações de Clives Staples Lewis (1898-1963). Esse pensador nasceu em Belfast, Reino Unido, e foi professor universitário, escritor, poeta, crítico literário, ensaísta e apologista cristão britânico. Seus estudos indagam por que lemos e para quê. Como julgamos a literatura e o que é um bom livro? Lewis propõe mudança de atitude na maneira como encaramos as obras de arte em geral e os livros em particular; valoriza a leitura e o modo de ler; distingue vários tipos de leitores e, por consequência, a distinção entre livros. A experiência de ler (2003) é um ensaio importante desse autor, pois ele inverte o processo da crítica literária aplicada à apreciação de livros. Discute até que ponto seria plausível definir um bom livro como um livro que é lido de determinada maneira e um livro ruim como lido de outra forma. Defende ser uma tarefa inútil, pois o processo habitual a se desenvolver tem uma falsa implicação. E a primeira exigência que nos faz qualquer obra de arte é a de uma entrega: olhar, escutar e receber. O leitor entrega-se à invenção do escritor.

Para Lewis, é a arte de soar familiar o que nos é alheio, tornando-o palpável e vívido, por meio de detalhes nitidamente observados ou nitidamente imaginados (LEWIS, 2003). Ele analisa que, por exemplo, na obra-prima de Tolstoi tudo é provável e típico da vida humana. "Temos perante nós o tipo de coisas que poderiam acontecer a qualquer um. Coisas como essas já provavelmente aconteceram a milhares de seres humanos." (LEWIS, 2003, p. 89).

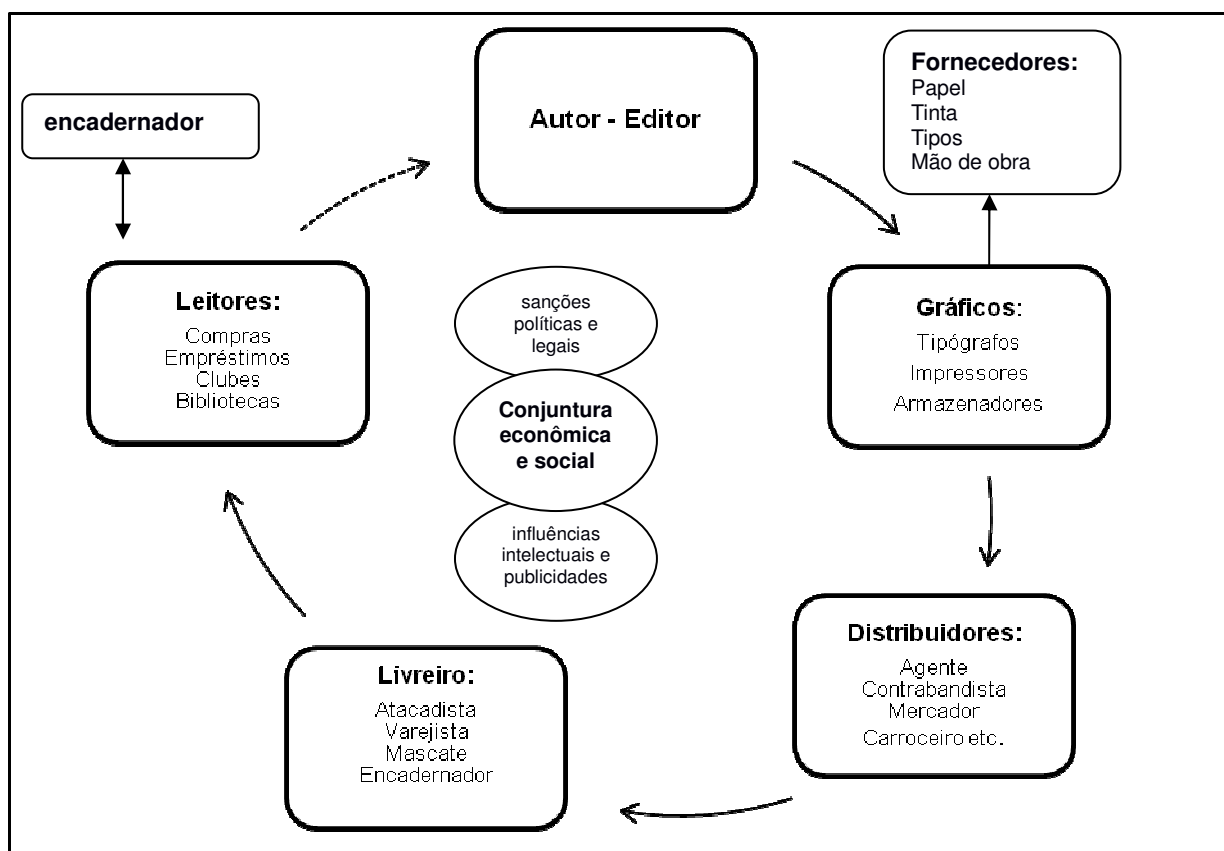
Outro aspecto da produção teórica de Lewis diz respeito à literatura em ação. Ou seja, o contraponto à literatura potencial está nas atividades efetivas que renovam, prolongam e preservam experiências de leitura. É ação porque o leitor está a ler. Mas Lewis adverte. "Ao ler a grande literatura, torno-me mil seres diferentes, sem deixar de ser eu próprio". (2003, p. 190).

Para entender a questão dos livros - passado, presente e futuro -, escolhi Robert Darnton. O historiador do livro impresso (DARNTON, 2010) especula sobre o mundo do livro em termos de futuro e retrocede na história para compreender o sistema de comunicação e difusão. Examina os diferentes aspectos da história do livro: o papel (material básico da literatura do século XV ao XXI); a bibliografia (ferramenta para formar opinião sobre textos); e a leitura (essência e mistério do processo de comunicação). Apoio-me em Darnton (2010, p. 13) por também

entender que "[...] a história do livro é um dos campos mais vitais das ciências humanas".

A fim de compreender o livro como força histórica, é preciso considerar como a palavra impressa afetou o pensamento e a conduta da humanidade no século XV ao XXI. Por isso, Darnton (2010) refere-se ao circuito do livro (autores, editores, gráficos, fornecedores de papel, distribuidores, livreiros, leitores) para explicitar os elos de transmissão das ideias contidas em um texto até o leitor e a repercussão que ele produz na cultura, na política, na vida, enfim. De forma análoga, a história da leitura mantém afinidade com esse circuito do livro.

Figura 1 - O circuito do livro



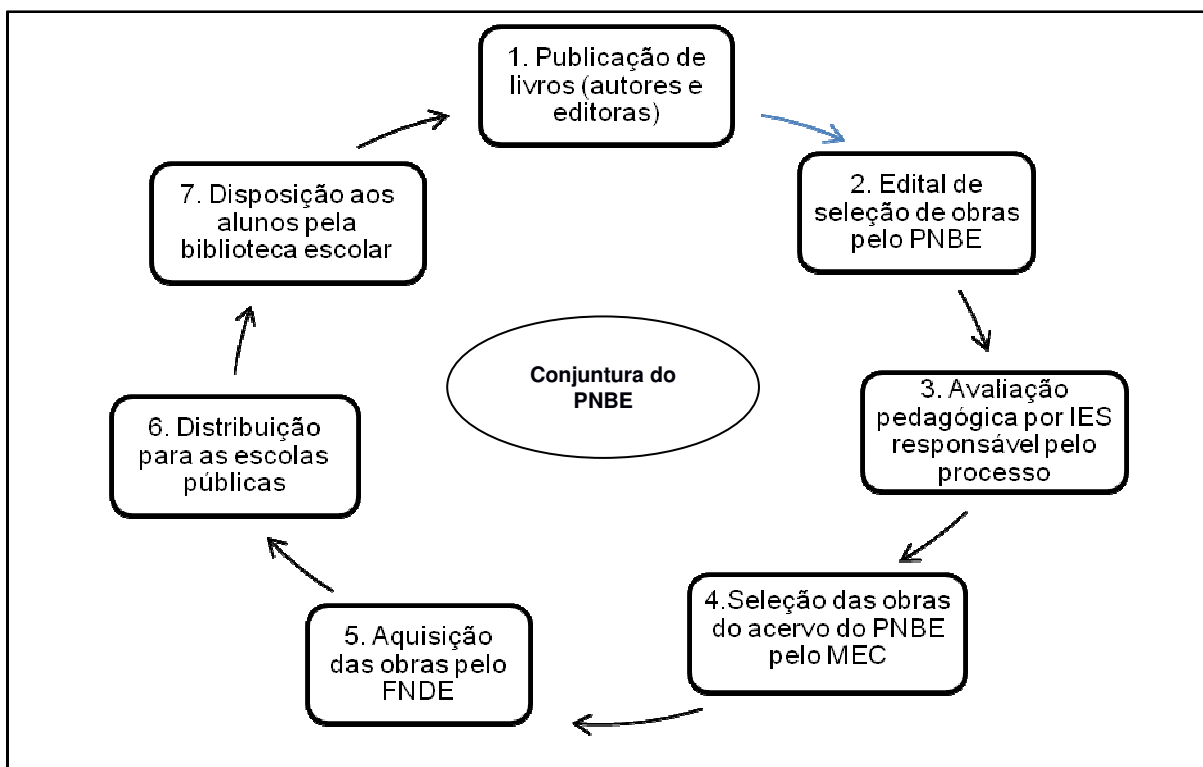
Fonte: Figura elaborada pelo pesquisador a partir de Darnton (1990, p. 195).

Na visão de Chartier (1999), o autor não escreve livros, inventa textos que são transformados em livros; processo que envolve diversos outros profissionais: editores, revisores, diagramadores, gráficos, entre outros, em uma maquinaria articulada em etapas, desde a linha de montagem da produção, utilizando-se de papel, imagens e palavras e estratégias comerciais que miram o leitor.

O leitor é tomado como destinatário da engenharia da palavra impressa. Um circuito que se movimenta por questões econômicas, do mercado editorial, mas também se move na direção da arte literária, quando o leitor busca na prateleira da biblioteca ou da livraria o livro que precisa. Nesse segundo caso, a relação entre leitor e vendedor transborda do mercado econômico para a economia cultural.

O circuito do livro proposto por Darnton (2010) aplica-se ao PNBE, pois cada uma das fases do processo se articula como um todo, em suas relações com outros sistemas - econômicos, sociais, políticos e culturais -, no ambiente que o cerca. Há um contexto de influência do circuito do livro sobre os possíveis leitores ou neoleitores.

Figura 2 - O circuito do livro no PNBE



Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir dos estudos de Darnton (1990).

Deste modo, a conjuntura do PNBE se articula em diferentes fases a fim de que o processo, hoje, se efetive enquanto política de leitura. No Brasil, a disseminação de práticas de leitura ocorreu de forma tardia, se comparada com outros países da Europa. Os primeiros traços de formação leitora no Brasil começam

a surgir somente no século XIX, a partir da importação de alguns mecanismos: a tipografia, as livrarias e bibliotecas, a ampliação da escolarização.

Durante os longos períodos colonial e imperial do Brasil, o interesse do estrangeiro colonizador é econômico extrativista, e os livros vêm de longe, cruzando fronteiras continentais. Até 1808, era inexistente a impressão de livros no Brasil, uma história que pode ser sintetizada pela seguinte frase: "uma colônia sem imprensa e sem livros" (LAJOLO e ZILBERMAN, 1997). A partir dos séculos XIX e XX a economia do livro - produção e distribuição - ficou distante da articulação para a formação de leitores. Não há registro de experiências significativas de políticas públicas de formação de leitores até o final do século XX, mesmo com o cenário da vinculação da leitura ao universo escolar. Porém, nas últimas décadas, observamos o surgimento de experiências públicas ou privadas com o propósito de incentivar a formação de novos leitores. Aqui citamos três iniciativas brasileiras: o PROLER¹⁴, a Caravana da Leitura¹⁵ e a Cor da Leitura¹⁶ como amostras de tentativas de fomento ao acesso à cultura letrada.

Analisar e interpretar as políticas públicas de leitura implica adoção de referenciais teóricos e enfoque epistemológico para orientar tais análises. Para a interpretação da produção, circulação e consumo da leitura literária, do livro literário, adotamos o modelo proposto por Darnton (2010). O modelo de circuito de comunicação dos livros proposto por esse autor sugere, em uma perspectiva histórica, o trajeto percorrido pelos livros, nas diferentes fases que marcam sua existência: produção, difusão e consumo. Neste modelo, há uma tentativa de compreender "como os livros surgem e se difundem entre a sociedade" (1990, p. 112), pois o leitor é o destinatário final, e é nele que poderão chegar de forma efetiva as políticas públicas de fomento à leitura.

Outra importante contribuição vem de Ball (2003, 2011) e mostra que a política se relaciona à organização das práticas e alguns tipos de princípios. No

¹⁴ O PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura – é um projeto de valorização social da leitura e da escrita vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e ao Ministério da Cultura. Criado em 1992, o PROLER tem Comitês organizados em diversas cidades brasileiras. O projeto está presente no Metrô e em praças de diversos municípios, vendendo livros a preço simbólico, incentivando o hábito da leitura e formando leitores.

¹⁵ Existe desde 2004 e é uma iniciativa do Grupo Projetos de Leitura em parceria com as Secretarias de Educação e de Cultura dos municípios e com apoio do Ministério da Cultura.

¹⁶ Centro de Estudos em Leitura, Literatura e Juventude, uma Organização Não Governamental fundada em 1998, que trabalha diretamente na formação de profissionais que atuam em instituições que atendem crianças e adolescentes em situação de risco, escolas públicas e particulares, hospitais e empresas interessadas na implantação de projetos de leitura e bibliotecas.

entanto, não são fixas e imutáveis, estão sujeitas a interpretações e traduções compreendidas como respostas a problemas da prática.

A política nacional de leitura no Brasil¹⁷ (PNLL, 2006) organiza-se em dois processos principais: o primeiro, de articulação entre a sociedade civil e o governo. Nesse processo, estão previstas diversas atividades continuadas: conferências, seminários e fóruns; o segundo, de criação e implementação de planos, programas e projetos. Portanto, a partir da proposta de análise de Ball (2011), o PNLL (2006, 2011) organiza-se em torno de diretrizes voltadas à leitura e ao livro no Brasil, de modo particular à biblioteca e à formação de mediadores. Porém, o PNLL não terá êxito se não encontrar ressonância nas instituições de ensino e equipes com formação específica para a mediação de leitura.

De acordo com dados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 4”, divulgada a cada quatro anos pelo Instituto Pró-Livro e executada pelo Instituto IBOPE Inteligência (2015), com o objetivo de medir intensidade, forma, motivação e condições de leitura da população brasileira, ocorreu um aumento no número de pessoas que se dizem leitoras, em comparação com a realizada em 2011. Estima-se que 104,7 milhões de brasileiros (56% da população acima dos 5 anos de idade) leram pelo menos partes de um livro nos últimos três meses, em 2011, era 50%. Os gêneros mais lidos são: Bíblia (42%), religiosos (22%), contos (22%) e romances (22%). Quem mais tem influência no gosto pela leitura é a mãe (11%) seguida pelo professor (7%). Foi novamente constatado que o hábito de leitura dos pais tem forte influência na construção do hábito de leitura dos filhos.

Deste modo, o cenário da leitura aponta para a necessidade de promover políticas públicas de acesso à cultura letrada. Entendo que o PNBE é uma ação que contribui para a promoção da literatura, tendo o intuito de diminuir o número elevado da população não leitora no País, principalmente o público de pessoas jovens e adultas com pouca escolarização, considerando que os indicadores sociais do IBGE¹⁸ mostram que a população brasileira tem, em média 7,3 anos de estudo, e ainda persiste um universo de aproximadamente 13 milhões de analfabetos.

¹⁷ O Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL – foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 1.442, de 10 de agosto de 2006, pelos ministros da Cultura e da Educação. E, em 1º de setembro de 2011, foi instituído por meio do decreto Nº 7.559.

¹⁸ Pesquisa por amostra domiciliar - Pnad/2011 - realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

São aspectos relevantes de um cenário desfavorável no âmbito da escolarização. Na visão de Bourdieu (1989), o objeto não é uma coisa, mas uma relação. Deste modo, fazer ciência implica descobrir relações existentes entre os aspectos que envolvem os fatos, os fenômenos e os acontecimentos. Portanto, a construção do objeto de investigação é uma tarefa que visa revelar dimensões submersas, invisíveis e complexas das relações imbricadas com o ato de ler.

Trago ainda as contribuições de Antônio Cândido (2004), sobre o direito à literatura. Segundo Cândido (2004), os direitos humanos são bens incompressíveis, assim é a arte e a literatura, porque correspondem às necessidades profundas do ser humano. Ou seja, são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes (tais como a alimentação, a moradia, a instrução, a saúde etc.), mas os que garantem a integridade espiritual (como o direito à opinião, à arte e à literatura). “Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. (CANDIDO, 2004, p.175).

Ao longo da investigação, considereirei ser essencial seguir a "epistemologia da escuta" (BERGER, 2009), considerando que o fenômeno leitura literária de adultos é uma prática social em construção e o que os participantes dizem é fonte singular para a compreensão do ato de ler; busquei uma escuta atenta, com o propósito de capturar a essência dos acontecimentos, como eles são percebidos e vividos pelos participantes no contexto onde se insere a investigação.

O trabalho intelectual de Robert Scholes (1989), sobre protocolos de leitura, também contribuiu para a escolha do tema. Scholes (1989) coopera quando discute a noção de leitura, de interpretação e de crítica literária. Segundo Scholes (1989, p. 66), “[...] necessitamos de protocolos de leitura do mesmo modo que precisamos de outros códigos e de outros hábitos, isto é, para dispormos de uma estrutura onde ajustar as nossas diversidades”. Para esse pensador, a leitura é também uma tentativa de abarcar significados com interesse que nasce do exterior. Por fim, é digno enfatizar que a construção do objeto de investigação é um processo que acompanha todas as etapas desta pesquisa.

Em vista do exposto, a construção do objeto de estudo sustenta-se em contribuições teóricas desde o campo da História, da Antropologia, da Educação e

da Literatura, desenvolvidas por estudiosos que analisam as políticas e as práticas de leitura, bem como as análises das políticas de Estado no campo do livro e da leitura.

2.5 OBJETIVOS, PROBLEMA E HIPÓTESES DE PESQUISA

Desde o início deste estudo, assumi a concepção de que pesquisar é um empreendimento orientado por ideias. Assim, revisei fichas de leitura, artigos diversos, anotações, o texto do anteprojeto de tese, visando a elaborar os objetivos, o problema e as hipóteses de pesquisa. O *problema de pesquisa*, determinante para orientar a investigação, foi alterando-se e, por fim, apresentou-se da seguinte forma: *a experiência de ler o mundo se prolonga na experiência de leitura do livro, à revelia das políticas públicas, no contexto de influência e estratégia do PNBE?*

O *objetivo de pesquisa* foi formulado com a seguinte redação: *investigar qual o alcance e a influência da política de leitura destinada às pessoas jovens e adultas a partir do acervo do PNBE, a fim de compreender como se dá a experiência de ler, a formação de novos leitores e o gosto pela leitura*. Em específico: (a) analisar as ações da biblioteca escolar com o acervo do PNBE e as ações dos profissionais da Educação Básica, agentes encarregados pela mediação do acervo, visando à formação de novos leitores; (b) discutir os mecanismos e funções pedagógicas que a biblioteca escolar desenvolve na mediação, na formação de novos leitores e na ampliação do universo cultural para pessoas adultas dos anos finais do Ensino Fundamental, matriculadas na modalidade EJA.

O quadro 3 explicita as questões orientadoras da pesquisa. O tema central da investigação foi desdobrado em questões específicas, no sentido de se obter a informação que permita concretizar o objetivo geral, identificado neste estudo.

Quadro 3 - Questões orientadoras da investigação

1. A experiência de ler e as histórias de leitura

Em que consiste a experiência de ler? Quais intervenções pedagógicas contribuem para a experiência de ler? Qual o contexto de prática da política de leitura no Brasil? Quais as articulações, potencialidades e lacunas do circuito de seleção, distribuição e uso dos acervos PNBE/EJA? De que modo as políticas influenciam práticas de leitura de ficção na escola contemporânea?

2. Acervos literários EJA com o selo PNBE: discurso, entrelinhas e práticas

Que obras compõem os acervos EJA distribuídos pelo PNBE às escolas? Quais os critérios adotados para a seleção e distribuição dos livros às bibliotecas escolares? Qual o significado material e intelectual do acervo do PNBE para a escolarização e autoformação de pessoas jovens e adultas? Quais os compromissos políticos e técnicos assumidos pelos sistemas de ensino, visando ao uso dos acervos do PNBE?

3. As funções da biblioteca escolar

As funções da biblioteca escolar vinculam-se ao apoio à pesquisa e à informação das demandas do currículo? A biblioteca escolar influencia na formação de novos leitores pouco escolarizados? Quais as transformações históricas que ocorreram com as bibliotecas educativas? Quais são os incentivos e os aportes da educação escolar na autoformação do neoleitor? Como e quando a comunidade escolar utiliza o acervo do PNBE?

4. Modos de ler e novos lugares de leitura

Quais as transformações recentes nos modos de ler? Os novos lugares de leitura mudaram a relação com o livro? Quais espaços e lugares de leitura contribuem com a biblioteca da escola na formação de novos leitores?

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Considerando que o PNBE é uma política de seleção e distribuição de livros cuja meta é a formação de leitores, cabe aos sistemas escolares a tarefa de organizar ações permanentes de mediação de leitura. Neste sentido, a biblioteca escolar é um espaço cultural essencial para a efetivação dessa política. Portanto, o conceito de biblioteca deve ser compreendido como um artefato cultural que define a formação do gosto literário, pois é nela que se localiza o espaço-fim da política e a função pedagógica, de pesquisa e informação aos alunos, soa paradoxal diante da demanda pela leitura de fruição.

Segundo Pombo (2009), biblioteca e escola percorrem caminhos cruzados e, de certa forma, dependentes: para ter acesso ao acervo da biblioteca, é preciso letramento (promovido pela escola); para se ensinar algo, é preciso material (fornecido pela biblioteca). Ainda de acordo com a pensadora, a biblioteca sempre tem uma função educativa, ao mostrar para o aluno a diversidade de saberes e de pontos de vista, além dos múltiplos esforços em compreender o mundo.

No entanto, ainda encontramos um sentimento de que a biblioteca é lugar para guardar livros, e que a preservação do livro é mais importante que o seu uso.

Shiyali Ramarita Ranganathan, bibliotecário e pensador indiano, na obra *As cinco leis da biblioteconomia* (2009), definiu a primeira lei da biblioteconomia como sendo: "os livros são para usar". Na vida real, a história é diferente. A lei proposta pelo autor é negligenciada. Ao longo da história, a função das bibliotecas esteve mais voltada para a preservação do que para o uso dos livros. Segundo Ranganathan (2009), nos séculos XV e XVI, era comum encontrar livros acorrentados às estantes. Equipados com molduras e argolas de bronze, presos a correntes de ferro, com uma das extremidades fixada às estantes, os livros acorrentados não podiam se afastar das estantes além do comprimento da corrente. Essa tendência teve origem em uma época em que os livros eram raros e de produção difícil, pois, antes da invenção da imprensa, levavam-se anos para copiar um livro. Aos poucos, as correntes foram removidas, mas o acesso continuou limitado a poucas pessoas. Somente mais tarde o uso dos livros foi permitido a quem podia pagar por eles. Em seguida, veio a etapa de uso para todos, mas restrito ao recinto da biblioteca. Depois, passou a ser feito o empréstimo aos poucos favorecidos e aos que pagavam uma taxa, e, finalmente, o empréstimo gratuito para todos.

Porém, essa não é a principal barreira para o acesso ao livro. É preciso remover outras correntes que impedem a formação literária. Questionamos se é possível remover as correntes que bloqueiam a realização dos protocolos de leitura. Como seres humanos, temos a necessidade de permutar significados com outras pessoas a que reconhecemos o mesmo estatuto cujo desejo de comunicação não pode ser bloqueado por razões de ordem econômica, social, cultural ou religiosa.

As hipóteses para esta investigação movimentam-se em torno da ideia de que os participantes da pesquisa, a partir da leitura do mundo, poderão mobilizar-se em direção à leitura do livro, quando há intervenção pedagógica e mediação para o uso do acervo literário disponível na biblioteca que participa do PNBE.

A leitura é transformadora, reelabora as estruturas de interação com outras pessoas. No caso da leitura de alunos da EJA, as estruturas de interação se dão a partir das conexões que estão estabelecidas entre a leitura do mundo e da palavra. Na educação escolar, há um agente de mediação exterior, não do livro em si, mas de um equipamento cultural, a biblioteca da escola. Ou seja, a formação de novos leitores depende da ação dos agentes do sistema de ensino. Por isso, é preciso que as obras literárias do PNBE cheguem aos alunos no processo de formação de novos

leitores, e a biblioteca escolar constitua-se em espaço vivo de mediação e incentivo à leitura. Do contrário, a biblioteca continuará sendo um espaço para guardar livros e preservá-los.

O pensador espanhol José Elias Torres, em um curso promovido pela PUCRS, no ano de 2012, afirmou: “Os estudos literários focam a produção, não priorizam a Literatura. Literatura não é para gostar, é para ler, e não para estudar. Para estudar, há os estudos literários.” A afirmação de que não se ensina a gostar de ler, mas a ler simplesmente, por deleite, por prazer, é algo que deve ser bem entendido pelos professores, mediadores de leitura e formadores de leitores. Sabemos que não há como ensinar um gosto, mas podemos despertar no outro o interesse por algo de que gostamos.

A partir dos estudos de Zilberman e Lajolo (1996), de que o brasileiro é um leitor em formação, e levando-se em consideração o fato de que os mecanismos necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora começam a aparecer no Brasil somente na ficção romântica do século XIX – quando são instaladas as primeiras tipografias, livrarias e bibliotecas –, procurei elaborar hipóteses alinhadas com o referencial teórico-metodológico proposto, de modo a produzir os resultados desejados.

2.6 CONTEXTO E ESCOLHA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Escolhi desenvolver a pesquisa com pessoas jovens e adultas de uma escola noturna de Ensino Fundamental com modalidade de EJA, uma das maiores escolas da Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul/RS, situada numa cidade da Serra gaúcha, de característica industrial e urbana. O primeiro olhar indica que o ambiente é semelhante ao de tantas outras: uma escola construída em alvenaria, que abriga salas de aula, salas de apoio, biblioteca, cozinha e refeitório, salas de reuniões, corredores, pátio. Nessa escola, estão também os alunos, professores, direção e outros profissionais da educação. Uma parcela de alunos estuda à noite. Não há como precisar se este horário de estudo foi uma livre escolha ou uma imposição, devido às condições socioeconômicas de cada uma das pessoas matriculadas. Porém, um olhar reflexivo sugere que cada escola é única, tem a sua história, difere das demais e, apesar de possuir algumas características gerais, não

significa que seja igual às outras escolas. Por isso, os enigmas deste lugar, na voz dos participantes da pesquisa, é o desafio imediato que o pesquisador em campo terá de enfrentar.

É importante também sinalizar que uma escola de EJA possui muitas singularidades. A principal refere-se aos sujeitos da EJA, isto é, pessoas de escolaridade tardia ou que retornaram à escola em virtude de diversos motivos e razões, de ordem pessoal ou profissional. No prefácio da obra *Educação de adultos: um campo e uma problemática*, de Rui Canário, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2013), António Nóvoa reflete sobre a educação de adultos. De acordo com Nóvoa (2013), a educação de adultos é um tema que nunca se esgota, ao contrário do que muitas vezes se pensou, nos métodos para dar aos adultos a escola que não tiveram na infância. Nóvoa (2013) ainda apresenta reflexão sobre o tempo, o lugar e os saberes da escola. Ou seja, o tempo da escola no mundo contemporâneo associa-se a uma dimensão de educação e formação ao longo da vida. O lugar da escola, no final do século XIX, constituía-se em imponentes edifícios, símbolos arquitetônicos do saber escolar que desqualificavam os outros lugares da educação, e esse modelo mudou no século XXI. Atualmente, o mundo é a grande sala de aula. Os saberes da escola foram consagrados, na visão de Nóvoa (2013), sobretudo pela invisibilidade de que se reveste o fenômeno, pois cada geração constrói o seu próprio modelo de pessoa culta. A EJA não pode ignorar os saberes consagrados, porém não deve os tomar como referência única.

Outro aspecto diz respeito à diversidade, marca principal da Educação de Jovens e Adultos. Essa marca se traduz não somente pelo sexo, etnia, religião, como também pelo gênero, ocupação laboral, desejos, projetos e sonhos de seus sujeitos. A visão histórica de uma política de educação compensatória aos poucos foi transformando-se em uma ação de garantia de direitos humanos fundamentais de toda e qualquer pessoa, princípio consagrado na Constituição Federal de 1988.

A escola selecionada para a pesquisa de campo sobre leitura literária de jovens e adultos acolheu de imediato o projeto. Mostrou-se receptiva e aberta à investigação, conduzida por princípios éticos e de participação. O encontro do pesquisador com os sujeitos da EJA foi marcado pela curiosidade e expectativa. De um lado, o pesquisador de um programa de doutorado em Letras, desafiado a

investigar políticas e práticas de leitura literária de pessoas adultas. De outro, sujeitos adultos em processo de escolarização, que aceitaram livremente o convite para participar de entrevistas, rodas de conversas, convivência, e que se mostraram dispostos a partilhar suas histórias de vida. Desse modo, as condições estavam criadas para o pesquisador inserir-se no ambiente natural de ocorrência do fenômeno e de sua interação com a situação a ser investigada, permitindo o diálogo entre o objeto e o método.

Alguns fatores determinaram a escolha do tema. As minhas atividades docentes na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica mantêm vínculo direto com a temática eleita. A educação de pessoas adultas é um fenômeno que sempre existiu, mas, recentemente, vem constituindo-se como um campo específico de pesquisa. Na educação de adultos, estão presentes novas modalidades de práticas formativas e de investigação, sendo que estas, geralmente, tomam as histórias de vida dos sujeitos da EJA como ponto de partida, considerando que eles são portadores de saberes experienciais, isto é, o adulto em formação é portador de uma história de vida. Neste contexto, ocorre a ligação da educação de adultos com a leitura. De acordo com Lajolo (2000, p. 7), "[...] ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras aprendem-se por aí, na chamada escola da vida". Nesta compreensão, lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não se esgota na educação escolar.

Se a agenda da educação de adultos surge no período pós-guerra, quando ocorreu a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos, em 1949, foi necessário um longo caminho no século XX para a educação ser considerada como direito público subjetivo. Para Saviani, a política educacional brasileira, desde o final da ditadura (1985), ainda tem como marcas a fragmentação, protelação e improvisação, o que significa dizer que continua a precarização do ensino no País.

Na cidade de Caxias do Sul-RS, as primeiras experiências ocorreram em escolas regulares noturnas, visando a atender às demandas de escolarização das classes de trabalhadores, sobretudo da indústria metalmeccânica. A escola pública pretendia dar conta da formação de mão de obra para o desenvolvimento industrial da cidade, situação que se alinha com a história da educação em nível nacional.

Stecanela e Silveira (2014) mostram que a educação de adultos, vinculada à concepção de alfabetização, em Caxias do Sul, teve um percurso histórico no período de 1970 a 1990. No ano de 1993, a Secretaria Municipal de Educação reorganizou a oferta de educação para pessoas adultas para as etapas de ensino de 1ª a 4ª série. O ano de 1998 registra a implantação da EJA para alunos das Totalidades¹⁹ Finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), no período noturno. Em 2015 estavam em funcionamento 17 escolas municipais noturnas de EJA, que juntas oferecem, aproximadamente, 3 mil matrículas por ano. Inclusive, uma das escolas passou a atender, em 2013, jovens e adultos surdos.

A sociologia da EJA indica a marca da heterogeneidade e da diversidade de: (a) sujeitos - jovens, adultos e idosos, com idades diversas, homens e mulheres procedentes do campo e da cidade, pessoas de escolaridade tardia ou que retornaram à escola após intermitências no processo de escolarização; (b) territórios de práticas educativas - alfabetização, formação profissional, animação sociocultural e desenvolvimento local; (c) educadores ou formadores de adultos - professores com ou sem formação inicial para trabalhar com este público.

Na escola escolhida, frequentam aproximadamente 180 alunos da EJA dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. As turmas estão agrupadas por totalidades de conhecimento. A escola foi escolhida em razão de sua história na modalidade de ensino de EJA e por possuir biblioteca com o acervo do PNBE, disponível à comunidade. A escola municipal de Ensino Fundamental é uma das maiores da Rede Municipal de Educação e funciona em três turnos. Pela manhã, frequentam a escola alunos dos anos finais, à tarde, os anos iniciais e, à noite, os alunos de EJA. A infraestrutura é composta por 20 salas de aula, sala da direção, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de Ciências, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha e refeitório, biblioteca, parque infantil, sanitários adequados aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, secretaria, almoxarifado, auditório, pátio coberto e lavanderia.

¹⁹ Uma das formas de organização curricular da EJA se dá através das Totalidades de Conhecimento. Estas correspondem a níveis que envolvem a alfabetização (T1 a T3) e pós-alfabetização (T4 a T6). A denominação resulta da concepção interdisciplinar de ensino-aprendizagem.

A escola oferece atividades extracurriculares como dança, capoeira, futsal e projeto de fotografias e cursos de formação orientados para o mercado de trabalho, em parceria com organizações comunitárias ou empresariais. A população de alunos atendidos nesta escola é superior a 1000 e atuam 118 profissionais da educação (professores e auxiliares).

Para levantar o perfil dos participantes em termos de preferências e gostos culturais (GPC), primeiro acesso à biblioteca (PAB), ocupação (O), idade (I) e escolaridade (E), elaborei uma sociografia a partir de alguns aspectos, conforme quadro 4. Recorri à noção de capital cultural (BOURDIEU) com a finalidade de mostrar sucesso ou fracasso escolar para além da aptidão, algo que decorre muito mais em consequência das desigualdades sociais e da estratificação do que do "dom" de aprender.

Quadro 4 - Aspectos sociográficos dos participantes

| Nome | I | E | O | GPC | | PBA |
|--|----|--|-------------|---|---|----------------------|
| Henrique | 62 | Anos finais do Ensino Fundamental (TM) | comerciário | () pintura () cinema (x) música () artes (x) dança | () fotografia (x) culinária (x) rodeio (x) quermesse (x) ouvir rádio | aos 62 anos de idade |
| Laura | 52 | Anos finais do Ensino Fundamental (TM) | do lar | (x) pintura (x) cinema (x) música (x) artes (x) dança | (x) fotografia (x) culinária () rodeio (x) quermesse (x) ouvir rádio | aos 16 anos de idade |
| Ana | 37 | Anos finais do Ensino Fundamental (TM) | metalúrgica | () pintura () cinema (x) música () artes (x) dança | () fotografia () culinária (x) rodeio () quermesse (x) ouvir rádio | aos 9 anos de idade |
| Júlia | 32 | Anos finais do Ensino Fundamental (TM) | comerciária | () pintura (x) cinema (x) música () artes (x) dança | (x) fotografia (x) culinária () rodeio () quermesse (x) ouvir rádio | aos 7 anos de idade |
| Entre os alunos da Totalidade Múltipla (TM) de conhecimento, composta por 15 alunos, foram escolhidos 4, em razão das especificidades e do perfil: adultos, homem e mulheres, de escolaridade tardia, disponibilidade e vontade para participar da pesquisa. | | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir das anotações do diário de campo.

Como se pode observar, é um grupo com características heterogêneas, representativo da modalidade EJA em processo de formação escolar, que tem o direito constitucional de aprender e desenvolver-se garantido, bem como de utilizar

os acervos de literatura disponibilizados pelo PNBE, para a escolarização e para a fruição.

2.7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo exploratório tem natureza qualitativa, uma vez que se escolhe investigar o acesso dos alunos jovens e adultos à leitura dos acervos do PNBE, disponíveis na biblioteca escolar de uma instituição de Ensino Fundamental com a modalidade de EJA noturna. Assim, os procedimentos metodológicos estão sustentados na pesquisa-ação e no diálogo com os demais marcos teóricos da investigação.

2.7.1 Diálogos e conexões interdisciplinares

Estudar experiência de leitura, ficção e o PNBE, no horizonte da formação do gosto pela leitura, as influências e as repercussões da política de leitura, as memórias de leitura e a história do livro e da leitura é um empreendimento que exige densos referenciais. É notório que a problemática do conhecimento tem fontes em diferentes áreas do saber. Reconhecemos que os fatos e as observações pressupõem teorias elaboradas e, dessa forma, os significados dos conceitos dependem das teorias em que ocorrem (MATALLO, 2010).

O problema epistemológico da interdisciplinaridade foi tratado por diversos pensadores (POMBO, 1994; GUATTARI, 1992 e outros). Entre esses pensadores, há o entendimento de que é uma tarefa difícil tentar definir o que é interdisciplinaridade. Segundo a pesquisadora Olga Pombo, ninguém sabe o que é interdisciplinaridade, "nem as pessoas que a praticam, nem as que a teorizam, nem aquelas que a procuram definir". (POMBO, 1994, p. 1). Porém, a palavra tem utilização ampla e se aplica em muitos contextos. Em primeiro lugar, indica Pombo (1994), a palavra aparece no léxico da investigação científica e dos novos modelos de comunicação entre pares e se arquiteta no interior de quatro contextos diferentes: (a) no contexto epistemológico, quando mantém relação com as práticas de transferência de conhecimentos entre disciplinas e seus pares; (b) no contexto pedagógico, quando possui ligação com questões do ensino, de práticas escolares e de transferências de conhecimentos entre professores e alunos; (c) no contexto

mediático, quando a interdisciplinaridade é utilizada pelos novos meios de comunicação, que fazem da palavra uma utilização selvagem, abusiva, caricatural; (d) e também no contexto empresarial e tecnológico. Este último geralmente tem ligação com a gestão de empresas, quando a palavra é utilizada na comunicação do processo de tomada de decisão ou da produção tecnológica, quando as empresas reúnem equipes interdisciplinares para trabalhar na concepção, planificação e produção de componentes ou unidades.

Nesta perspectiva, não é possível uma definição precisa de interdisciplinaridade, diante de contextos tão amplos e diversos. No entanto, Pombo (1994) define interdisciplinaridade a partir da raiz disciplina, que pode ter três significados: ramo do saber, componente curricular e conjunto de normas ou leis. Assim, neste estudo, a interdisciplinaridade tem ligação e fronteiras entre os diversos campos do saber, ou seja, limites entre os territórios de conhecimento e as fronteiras do mapa dos saberes.

O incentivo para a leitura do livro literário disponibilizado pelo PNBE está imbricado com tantas outras questões do campo político, educacional, cultural e social. A política de seleção e distribuição de livros do PNBE não é suficiente para a formação de novos leitores e do gosto literário. É preciso que a biblioteca escolar desenvolva estratégias e ações continuadas de incentivo à leitura, tanto para a população de alunos do ensino regular como a de EJA.

Não se trata de formular uma resposta à problemática a partir de uma disciplina isolada. O conceito envolve uma constelação de cunho interpretativo, exatamente porque a obra de arte literária é uma criação humana que depende, para além do texto que o autor produz, de outros mecanismos para o circuito de comunicação. Ou seja, o escritor redige textos que são transformados em livros. E, nesse processo, há diferentes estruturas que são acionadas. A história do livro se interessa por cada uma das fases do processo de criação, circulação e recepção, e pelas relações com sistemas econômicos, sociais, políticos e culturais do ambiente que o cerca.

Com efeito, a literatura é um dos possíveis eixos interdisciplinares em currículos futuros. Para Coelho (2000), a literatura é um mundo aberto às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, as ciências naturais, as ciências sociológicas, a antropologia cultural, os princípios éticos, a política, a economia, a ecologia.

No campo da sociologia da literatura, buscamos contribuições para analisar a interação da obra com o público leitor em formação. No entanto, nem sempre o leitor e o processo da leitura são tomados como elementos essenciais para o conhecimento e interpretação do circuito do livro²⁰. Segundo Darnton (2010), os historiadores do livro, para manter suas pesquisas dentro de proporções controláveis, costumam recortar um segmento do circuito de comunicação e analisá-lo de acordo com procedimentos de uma disciplina - como, por exemplo, a impressão -, e estudam o fenômeno por meio da bibliografia analítica. Mas, ao fazerem isso, perdem a visão do todo.

A leitura influencia a história das mentalidades, e essa influência a escrita, isto é, expressa as visões de mundo e os modos de pensar e de agir. Por isso, a história da leitura tornou-se uma das áreas de pesquisa vitais das Ciências Humanas. "Poderia até ser chamada de história social e cultural da comunicação [...], pois sua finalidade é compreender como as ideias foram transmitidas e como a palavra impressa afetou o pensamento e a conduta da humanidade" (DARNTON, 2010, p. 190).

Na obra *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, a professora Ecléa Bosi defende que o ato de rememoração é a substância social da memória. Bosi (1994), na perspectiva de Halbwachs, atribui ao coletivo um poder de influência muito forte sobre o individual, no sentido de que a memória do indivíduo é conhecida e reafirmada a partir de uma interação coletivizada. Assim, os indivíduos são apenas testemunhas de suas recordações, recordações que necessitam de socialização para serem recontadas. A memória, nesta perspectiva teórica, é um tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo, não tem sentido linear de passado, presente e futuro. Cada pessoa ou grupo social vive-o de maneira diferente. Segundo Bosi (1993, p. 281), "[...] a passagem pela sociologia da memória é esclarecedora na hora de compreender o porquê de alguns recordadores fixarem melhor suas experiências de infância do que da vida adulta".

O estudo ainda mantém interlocução com a Educação, a Sociologia e a Antropologia. O conceito de cultura, em torno do qual a Antropologia busca interpretar e decifrar códigos e estruturas de significações, articula-se com a noção de que os sujeitos da EJA não são apenas uma categoria social, a de aluno, mas

²⁰ Expressão utilizada por Darnton (2010, p.195).

homens e mulheres que vivem as interações sociais, arquitetam sonhos, vivem o presente e projetam o futuro, buscam compreender a si mesmos e ao mundo. Ou seja, no sentido sociológico proposto por Bourdieu (1982), uma configuração cultural, em que o processo de construção dos *habitus* individuais passa a ser mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias. Bourdieu (1996), aproveitando as reflexões Panofsky²¹, defende que cultura não é só um código comum ou repertório comum de respostas a problemas comuns. É, sobretudo, um conjunto de esquemas fundamentais, precisamente assimilados, a partir dos quais se engendram, segundo uma arte da invenção semelhante a da escrita musical (BOURDIEU, 1982).

2.7.2 Metodologia pesquisa-ação

A partir da criação das condições para o pesquisador se inserir no ambiente natural de ocorrência do fenômeno e de suas interações com a situação a ser investigada, o diálogo entre o objeto e o método ocorreu de forma a qualificar a investigação. Por isso, a escolha da pesquisa-ação como método de trabalho, por ser uma investigação que envolve também a ação do pesquisador nas diferentes fases da pesquisa e possibilita a observação compreensiva e analítica do fenômeno em estudo. Assim, constitui-se em movimento determinado pela dinâmica do relacionamento entre o pesquisador e a situação pesquisada (GIL, 2010).

É necessário que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação. Segundo Tripp (2005, p. 447), "a questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica".

Importa conhecer as histórias de vida e os cenários sociais que compõem a paisagem da pesquisa. As abordagens de pesquisa-ação buscam processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber compartilhado, abrangente e sensível às origens do conhecimento. Busca garantir a participação, conscientização e a mobilização em torno da proposta da pesquisa.

²¹ Do texto *Estrutura, habitus e prática* (Bourdieu, 1982), versão brasileira do pós-fácio do livro *Architecture gothique et pensée scolastique*, de Erwin Panofsky.

Segundo Thiollent (2011), esse modo de investigação é aplicado em diversos campos de atuação. No entanto, ela ainda está em fase de discussão e não é objeto de consenso entre cientistas sociais e profissionais das diferentes áreas do conhecimento. Para Thiollent,

Do ponto de vista sociológico, a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação. Os aspectos estruturais da realidade não podem ficar desconhecidos, a ação se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas. (THIOLLENT, 2011, p.15)

É um modelo que envolve universo de investigação geograficamente concentrado e pouco numeroso. Na pesquisa-ação, há procedimentos muito semelhantes aos da pesquisa clássica, o que implica considerar alguns passos: categorização, codificação, tabulação, análise e generalização (GIL, 2010).

Na visão de Tripp (2005, p. 448), "[...] a pesquisa-ação é participativa, na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela, e é colaborativa em seu modo de trabalhar". Pode estar associada a estudos e pesquisas com o objetivo de compreender a dinâmica do campo social e suas implicações com os atores culturais ou para o acesso de pessoas e de grupos das classes populares a instrumentos confiáveis de conhecimento científico da realidade social.

Tomando por base as definições clássicas de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009), as atividades de campo levaram em consideração: (a) a exigência do pesquisador estar presente no local da investigado para "ver as coisas de dentro" em função do plano de amostragem; (b) o pressuposto da relação com o grupo de indivíduos e a inserção do pesquisador como membro de uma comunidade popular para descer às profundezas do oceano em que se navega; (c) a necessidade de compartilhar atividades de leitura com o grupo e com o contexto em estudo, de modo a construir um momento privilegiado de observação e construção dos dados; (d) a importância de observar, de forma reflexiva, aquilo que se mostra exótico²². Na visão de Geertz (2008), a assimilação antropológica com o exótico é um artifício para deslocar o senso de familiaridade e investir na análise dos mistérios que se escondem uns dos outros.

²² O termo exótico aqui é empregado como sinônimo de estranhamento.

As etapas da pesquisa de campo foram planejadas de acordo com as possibilidades do calendário escolar e em consonância com os objetivos definidos no projeto de pesquisa. O quadro 5 mostra o período dessas etapas e o tempo de duração de cada uma.

Quadro 5 - Etapas da realização da pesquisa de campo e duração

| Descrição da atividade | Período | Duração |
|---|-----------------|----------------|
| 1. Contato com escolas de EJA | jul/2014 | 1 mês |
| 2. Definição da escola, primeiro contato e escolha da turma | ago/2014 | 1 semana |
| 3. Autorização para realização da pesquisa | ago/2014 | 2 semanas |
| 4. Aplicação de questionário semiestruturado | set/ 2014 | 1 semana |
| 5. Entrevistas coletivas e individuais | set/14 a mai/15 | 9 meses |
| 6. Encontros coletivos de leituras | set a dez/2014 | 4 meses |
| 7. Visitas e acompanhamento da turma | Set a dez/2014 | 4 meses |
| 8. Elaboração de diário de campo | ago/14 a mai/15 | 10 meses |
| 9. Trocas entre pesquisador e grupo de alunos | set/14 a set/15 | 1 ano |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das anotações do diário de campo.

Com os pés encharcados pela curiosidade epistemológica e a mente livre de qualquer preconceito, comecei a viver a fase de construção dos dados da pesquisa-ação, buscando explorar as histórias de vida pela técnica de entrevistas, individuais e coletivas, diálogos abertos, rodas de leitura e encontros com o objetivo de explorar eventos literários da cidade e observação das pessoas em interações sociais. Esse movimento nos pôs nas mãos uma câmara fotográfica, um gravador de voz, um diário de campo e o sentimento de que as descobertas estavam apenas começando. Em suma, fazer uma observação atenta, que pressupõe "começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento" (GEERTZ, 2008, p.4). Não é apenas uma questão de método, pois desafia o pesquisador a ir além e ver o que os praticantes da ciência fazem. Portanto, pressupõe "estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, assim por diante". (GEERTZ, 2008, p.4). Nesta perspectiva teórica, não são as coisas, os procedimentos e as técnicas que definem a pesquisa, mas o esforço intelectual que o empreendimento representa. Ou seja, trata-se de elaborar uma descrição densa sobre o tema e o objeto em estudo. Na observação, os dados são a própria construção das relações entre sujeito e objeto.

Uma piscadela, um ritual, uma ideia, um gesto, exigem do pesquisador observação e interpretação dos *códigos estabelecidos*²³.

O quadro 6 sinaliza a composição das visitas (locais, atividade, data, duração) que serviram de suporte para a observação e a construção dos dados empíricos de pesquisa.

Quadro 6 - Atividades com os alunos de EJA, professores, direção e os quatro participantes da pesquisa

| Nº do encontro | Local | Atividade | Data | Duração |
|-----------------------|-----------------------|--|-------------|----------------|
| 1 | Sala da direção | Diálogos com professores e direção da escola | 27/08/14 | 2h |
| 2 | Sala dos professores | Diálogos com a professora de Língua Portuguesa | 01/09/14 | 2h |
| 3 | Biblioteca | Diálogos com a professora responsável pela biblioteca da escola | 04/09/14 | 1h |
| 4 | Biblioteca | Encontro com os 4 participantes escolhidos na pesquisa | 09/09/14 | 2,5h |
| 5 | Biblioteca | Primeiras leituras e entrevista coletiva sobre a história de leitura de cada um | 24/09/14 | 3h |
| 6 | Biblioteca | Leituras e roda de conversa sobre as obras que estão sendo lidas individualmente | 01/10/14 | 2,5h |
| 7 | Biblioteca | Leituras e roda de conversa sobre as obras que estão sendo lidas individualmente | 03/10/14 | 2,5h |
| 8 | Biblioteca | Leituras e roda de conversa sobre as obras que estão sendo lidas individualmente | 06/10/14 | 2,5h |
| 9 | Praça Dante Alighieri | Visita orientada a 30ª Feira do Livro e Galeria de Arte da Casa da cultura | 10/10/14 | 3h |
| 10 | Biblioteca | Leituras e roda de conversa sobre as obras que estão sendo lidas | 15/10/14 | 2,5h |

²³ Expressão usada pelo antropólogo Gilbert Ryle (s/d *Apud* GEERTZ, 2008, p.7).

| | | | | |
|----|----------------------|--|----------|------|
| | | individualmente | | |
| 11 | Biblioteca | Leituras e roda de conversa sobre as obras que estão sendo lidas individualmente | 22/10/14 | 2,5h |
| 12 | Biblioteca | Leituras e roda de conversa sobre as obras que estão sendo lidas individualmente | 11/11/14 | 2,5h |
| 13 | Biblioteca | Leituras e roda de conversa sobre as obras que estão sendo lidas individualmente | 18/11/14 | 2,5h |
| 14 | Sala dos professores | Entrevistas individuais | 25/11/14 | 3h |
| 15 | Sala dos professores | Entrevistas individuais | 2014 | 20h |
| 16 | Biblioteca | Entrevistas com outros alunos da escola | 03/12/14 | 3h |
| 17 | Biblioteca | Roda de leituras e conversas | 10/12/14 | 2,5h |
| 18 | Biblioteca | Roda de leituras e conversas | 15/12/14 | 2,5h |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das anotações do diário de campo.

O primeiro encontro aconteceu no dia 27/08/2014. Após um dia de trabalho na Universidade, fui à escola para a primeira conversa com a equipe diretiva, a professora de Língua Portuguesa e a coordenadora pedagógica da EJA. Ao chegar, descobri que a diretora era uma ex-colega da Universidade, do curso de Licenciatura em Filosofia, durante a segunda metade da década de 1980. O reencontro foi marcado pela alegria, rimos de nós mesmos e falamos ininterruptamente por mais de uma hora. Partilhamos, no diálogo, a ideia de que a vida gira e nos coloca diante do outro em diferentes momentos e circunstâncias do curso histórico. Ouvi com atenção a fala da direção e comecei a registrar no diário de campo as primeiras anotações, os dados recolhidos suscetíveis de serem interpretados posteriormente - uma ferramenta de suporte que me permitiu recolher e sistematizar as informações significativas, procedentes de atividades como entrevistas individuais e coletivas, grupo de leitura, visita à Feira do Livro e à Galeria de Artes, entre outras. Incluí ideias, frases, mapas e esquemas, observações e situações que causaram estranhamento ao longo o processo de investigação.

No desenvolvimento da pesquisa de campo, empregaram-se diferentes instrumentos, como diário de campo, roteiro de entrevistas individuais e coletivas, questionário semiestruturado, o qual foi elaborado especialmente para a investigação. Antes da aplicação do questionário (Apêndice 3) junto à população da amostra, o instrumento foi avaliado.

A amostra foi construída por conveniência e intencionalidade. Segundo Pereira (1995, p. 342), as amostras de conveniência são constituídas “por amostras selecionadas, significando que os elementos que delas fazem parte foram selecionados por um julgamento de valor e não por questões de aleatoriedade estatística”. A amostra de conveniência é uma amostra não aleatória.

Os critérios estabelecidos para a amostra assim foram definidos: (a) alunos da EJA com idade igual ou superior a 18 anos; (b) alunos da EJA regularmente matriculados e frequentando a escola de Ensino Fundamental noturna, de turmas de totalidade múltipla de conhecimento; (c) aceitação livre para participar da pesquisa (TCLE). Do universo de estudantes que atenderam os critérios indicados, 48 alunos responderam ao questionário semiestruturado e 4 foram selecionados, três mulheres e um homem, a partir dos seguintes critérios: (a) alunos com idade igual ou superior a 29 anos²⁴; (b) alunos de turmas de Totalidade Múltipla (TM) de conhecimento; (c) aceitação livre para participar da pesquisa (TCLE).

2.7.3 Investigação participativa: narrativas de vida e leituras de mundo

A pesquisa de campo possibilita o contato face-a-face com o universo sociocultural de alunos e suas histórias de vida e de leituras de mundo. O primeiro encontro aconteceu no dia 09/09/2014 e foi realizado na Biblioteca Mário Rossi. Os alunos, interlocutores da pesquisa, se apresentaram. Henrique começa. É funcionário de uma rede de supermercados. Tem 62 anos de idade, trabalha de dia e estuda à noite, mora sozinho numa residência próxima à escola. Aprendeu a ler a palavra aos 13 anos de idade, na escola do campo. Coleciona cédulas e moedas de dinheiro antigas. A vida no campo lhe deu experiência para as narrativas orais, a poesia, a contação de histórias e a criatividade. Sua vocação poética mostra-se latente quando diz: "Se há no mundo pessoa que devemos gostar, é de nossa

²⁴ O Estatuto da Juventude (Lei Federal Nº 12.852/2013) considera jovem a pessoa entre 15 e 29 anos de idade. Por isso, esse corte de idade, isto é, selecionar adultos.

professora, que deseja nos educar." O poema de Henrique traduz o sentimento dele quanto à valorização dos profissionais da Educação. O poema era destinado à professora de Língua Portuguesa.

A segunda aluna a ser apresentada é Laura, uma senhora de 52 anos de idade, determinada a concluir os estudos da Educação Básica, pois deseja graduar-se em Enfermagem, na universidade. Conta que aprendeu a ler em casa, lia em voz alta o nome dos jogadores da seleção brasileira, campeã do mundo no ano de 1970, em uma imagem de cartaz colado na parede da residência da família. Pelé, Garrincha e outros jogadores do time ainda estão presentes nas memórias de leitura. Conta que ficava na ponta do pé para ouvir a história de João e Maria, que sua mãe contava. Maria indica o livro que está lendo: *O advogado do diabo*, de Morris West. Narra que gosta de entrar no texto que está lendo, se vê como personagem da história.

Ana, mãe de dois filhos, tem 37 anos de idade e conta que voltou a estudar em razão do trabalho. Aprendeu a ler e escrever na escola e enumera algumas de suas memórias de leitura e diz que gostava de ler escondida. A infância foi marcada pelas brincadeiras, histórias orais, causos que a avó contava. Gostava de "roubar leituras", ou seja, roubar livros para ler em casa, mas relata que tem dificuldades para entender os textos de poesia.

Júlia, última a se apresentar, tem 32 anos e é mãe de dois filhos. Aprendeu a ler e a escrever na escola; na casa em que morava na infância, tinha livros, mas não podia ler, a mãe proibia. A fala de Júlia é forte e firme. O que diz influencia o grupo de alunos da EJA. A comunicação fluente e a sua simpatia atrai novos amigos e traz esperança à turma escolar.

As narrativas dos interlocutores tomam rumo à experiência de escolarização. "Parei de estudar, me perdi por causa das drogas. Hoje percebo que esse tempo poderia ter sido aproveitado na escola. Sei que nossa infância interfere na vida adulta" (Júlia, 09/09/2014). Maria fala sobre a experiência que está vivendo. "Meu marido me pergunta: Agora você vai estudar? Respondi: "Sim, eu quero me formar em Enfermagem. Não me sinto velha para estudar. Sempre tive lápis de pobre, saía de casa e não ia para a escola de vergonha. Agora será diferente".

Para Júlia, "a gente aprende quando convive com os outros. Supera os medos e as angústias. Aprende a norma culta. Falamos sobre os nossos medos,

partilhamos nossas histórias de vida, dos relacionamentos e dos projetos futuros.” Durante a apresentação da Júlia, Ana interrompe e diz: "Eu não conheço nada de livros, mas o Quintana é poeta, hein?" A pergunta acabou num diálogo entre ambas. A indicação de leitura da Júlia para Ana resultou no empréstimo da obra *Nova antologia poética*²⁵, para ler em casa.

Nosso interesse em conhecer o fluxo dos fragmentos dos percursos de vida dos sujeitos da pesquisa tem como norte as formas culturais que eles articulam. "Uma boa interpretação de qualquer coisa - um poema, uma pessoa, uma estória, um ritual, uma instituição, uma sociedade -, leva-nos ao cerne do que nos propomos interpretar" (GEERTZ, 2008, p. 13). Nesse aspecto teórico, o pesquisador inscreve o discurso social dos sujeitos, ele o anota. Observar, registrar e analisar os comportamentos para compreender o mapa de uma paisagem desconhecida. Geertz (2008), assim, defende que os antropólogos não estudam as aldeias, eles estudam nas aldeias. Para esse teórico, é um trabalho obsessivo de peneiramento, qualitativo, participante e realizado em contextos singulares. Neste sentido, o problema metodológico é de natureza microscópica e se apresenta tanto real como crítico.

Acessar as histórias de vida dos participantes, conversar com eles, para penetrar em um universo não familiar de ação simbólica, escutar o discurso, avaliar diferenças e semelhanças das pessoas em interação é meu propósito. Sabidamente, os informantes são pessoas com histórias de vida diferentes e elas as contam para o entrelaçamento do campo empírico com o teórico.

Os resultados do questionário semiestruturado mostram que a maioria dos alunos da modalidade de EJA da escola é do sexo feminino (64%), sendo que a faixa etária entre 29 e 60 anos representa mais de 70%, conforme indica a tabela abaixo.

Tabela 1 - Percentuais sobre sexo e faixa etária dos entrevistados

| Número total de entrevistados: 180 | | |
|------------------------------------|----------------------|---------------------|
| Faixa etária | Sexo masculino (36%) | Sexo feminino (64%) |
| 20 a 30 anos de idade | | 18% |
| 31 a 40 anos de idade | | 28% |
| 41 a 50 anos de idade | | 28% |

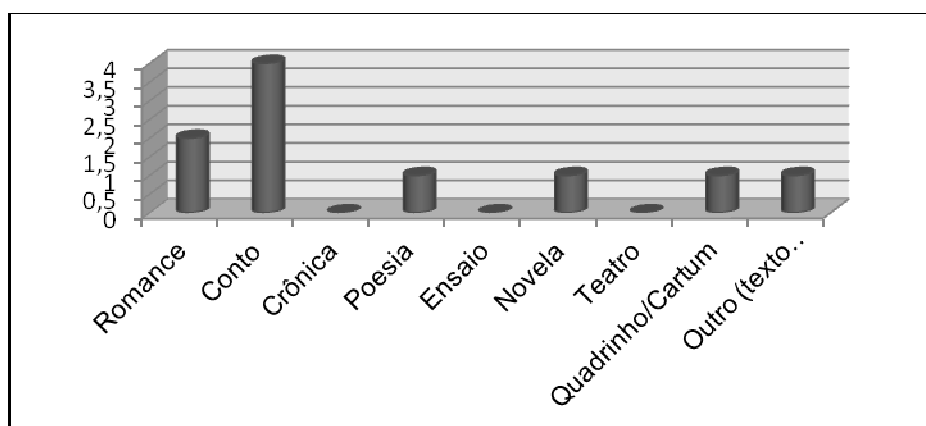
²⁵ Referência completa: QUINTANA, Mário. *Nova antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

| | |
|---------------------------|-----|
| 51 a 60 anos de idade | 18% |
| Acima de 60 anos de idade | 8% |

Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir do questionário

No universo desses alunos, mais de 50% não costuma ler obras literárias. A leitura preferida para os entrevistados é de jornal, de revistas e da Bíblia. Os que se dizem leitores de literatura (38%), isto é, que leem pelo menos 3 livros por ano, preferem o gênero textual conto, seguido de romance.

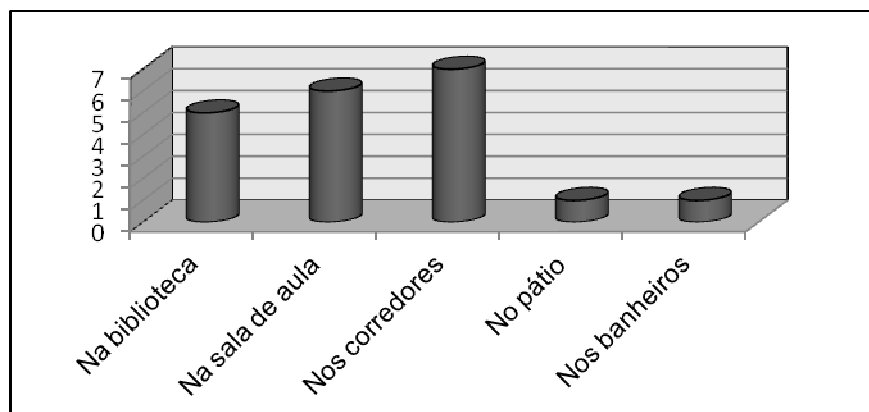
Gráfico 1 - Gênero textual preferidos dos entrevistados



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos questionários

Para 100% dos entrevistados, o suporte de leitura ainda é livro impresso. Chama a atenção de que, para 82% dos entrevistados, o acervo do PNBE é desconhecido. A biblioteca escolar é apontada em 3º lugar quando perguntamos sobre os espaços que os alunos percebem manifestações de literatura na escola. Em primeiro, indicaram os corredores e, em segundo lugar, a sala de aula. Apenas 18% responderam que a biblioteca influencia nas escolhas de leitura.

Gráfico 2 - Espaços da escola onde o entrevistado vê manifestações literárias



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos questionários.

Os entrevistados opinam que a leitura influencia na escrita, ou seja, para 100% dos alunos, a leitura é muito importante para "não comer as letras", "comunicar-se melhor", "escrever de forma correta", "melhorar o desempenho nos trabalhos escritos". Todos reconhecem a importância da leitura para suas vidas, conforme opiniões recolhidas de cinco dos alunos entrevistados.

Quadro 7 - O que pensam os alunos sobre leitura

| Aluno | Opinião |
|-------|--|
| 1 | Melhora a aprendizagem. |
| 2 | Sem a leitura a vida fica incompleta. |
| 3 | Melhora o relacionamento com outras pessoas. |
| 4 | Mexe comigo, aprendo a ser inteiro. |
| 5 | Fico mais reflexivo, pensativo e busco compreender a vida. |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos questionários.

A partir daqui, estão registradas as vozes de quatro participantes. A construção dos dados de campo permite ao investigador compreender as relações existentes, as nuances, os elementos que o pesquisador necessita para analisar e compreender o problema, objeto da investigação. Cada fala não é apenas uma informação, mas um conjunto de significados que mostram o universo a ser descoberto.

Diário de campo (parte 1) - 15 de agosto de 2014

Escolhi²⁶ realizar a pesquisa de campo em uma escola pública municipal de Caxias do Sul com biblioteca instalada e em funcionamento. Fui para a escola em uma noite de inverno, o tempo estava fechado. O inverno serrano cria um cenário bucólico, e as pessoas ficam encolhidas de frio, se apressam a sair da rua. Assim, entramos na escola também para fugir do frio.

Na primeira conversa, explicitarei para a equipe da escola os objetivos da pesquisa, a metodologia, a responsabilidade pela orientação do projeto de pesquisa

²⁶ Diários escritos na primeira pessoa do plural porque me sinto parte das vozes que são construídas em campo, como defende Moraes (2007), tal como o peixe que não consegue sobreviver fora da água, o pesquisador é parte inseparável dos ambientes que investiga.

e os prazos para a construção da tese de doutorado. Logo percebi que estava diante de pessoas acolhedoras e abertas para nos receberem como pesquisador. De imediato, a professora de Língua Portuguesa passou a contar que os alunos da EJA adoram quando ela conta histórias, lê em voz alta na sala de aula, são pessoas que não tiveram acesso ao livro e à leitura na idade própria. Sugere que a infância é roubada quando os livros não podem ser apreciados pelas crianças. Conta que os textos simples, as fábulas e até mesmo os textos mais complexos, como os de Shakespeare²⁷, são apreciados em sala de aula. Dá prazer ler para quem tem interesse, relata a professora.

De acordo com a professora de Língua Portuguesa, os alunos da EJA gostam de ler *mangá*, a Bíblia, revistas, jornais e livros. São pessoas que possuem muitos saberes experienciais. Sabem ler e escrever. As histórias orais estão presentes na vida de cada um desses alunos.

O primeiro dia de campo se mostrou favorável, colhi informações importantes e pactuamos a forma de trabalho, a periodicidade, quem seria envolvido diretamente no projeto de pesquisa. Ao sair da escola, tive a certeza de que as características gerais do educandário se mostraram favoráveis ao propósito da investigação. O contexto da inserção se aproximava da imagem de um arquipélago social e cultural a ser explorado.

Na semana seguinte, retomei o diário de campo e o planejamento da pesquisa. A próxima atividade de campo teria como foco a biblioteca da escola. Queria conhecer sua arquitetura. Algumas anotações, na forma de roteiro, nos ajudaram no planejamento de campo: Qual a história da biblioteca? Qual o acervo existente? Há profissionais responsáveis pela biblioteca? Qual a formação inicial destes profissionais? Como são realizados os empréstimos das obras à comunidade escolar? Qual o limite de tempo para a retirada de obras? Quais as formas de mediação de leitura? Qual o acervo das obras literárias da EJA? Quais os projetos pedagógicos de incentivo à leitura? As respostas destas questões aparecem ao longo deste texto.

²⁷ A professora estava se referindo aos textos sobre amor e paixão de Willian Shakespeare.

Diário de campo (parte 2) - 27 de agosto de 2014

Este pesquisador já não é mais um estrangeiro na escola. Em decorrência do primeiro dia de campo, as relações e a dinâmica do trabalho começam a acontecer de forma mais aberta. Inicialmente, fiz uma visita aos espaços da escola. Observei que na entrada está colocado um display com revistas e livros sobre diversos temas e assuntos. De acordo com a direção, essas revistas e livros deveriam ser lidos na escola, mas são levadas embora pela comunidade. Noutras palavras, os livros e as revistas são roubadas²⁸. A escola não repreende esse comportamento da comunidade, porque entende que é uma forma de acesso, de apropriação e de incentivo à leitura. Ao ouvir essa narrativa, pensei na história que Manguel conta na obra *Uma história de leitura*: "Umas poucas vezes roubei um livro tentador; levei-o para casa, enfiado no bolso do casaco, porque não tinha apenas de lê-lo: tinha de tê-lo, chamá-lo de meu" (MANGUEL, 1997, p. 29). Essa experiência assumida por Alberto Manguel também é narrada por outras pessoas. Geralmente, depois de ler um texto interessante, não conseguem ir embora sem ele.

Nos corredores da escola, estão fixados diversos trabalhos sobre temas variados e áreas diferentes, desde artes, cidadania, leitura, literatura, mundo do trabalho. Têm fragmentos de literatura, filosofia, educação, artes, escritos em diversos suportes: pintura de parede, colagens, fixação em murais. Nos banheiros, femininos e masculinos, encontramos uma grande intervenção de arte: pinturas realizadas pelos alunos com temas da arte moderna.

Figura 3 - Murais no corredor da escola



Fonte: Acervo do pesquisador a partir de registros fotográficos realizados na escola.

²⁸ O roubo do impresso é tratado nesta tese como uma das ocorrências de apropriação de leitura.

Registrei no diário de campo a seguinte anotação: são obras humanas que modificam os sanitários da escola, dando a impressão de ser uma grande galeria de arte. Na quadra de esportes e salas de aula, observei pinturas em grafite. Na quadra de esportes, vê-se enorme livro compondo com a escadaria.

Figura 4 - Livro em grafite no muro da quadra de esportes



Fonte: Acervo do pesquisador a partir de registros fotográficos realizados na escola.

Após a incursão nos diversos espaços da escola fui à biblioteca. Este é o lugar de destino da pesquisa no labirinto escolar. Recordei o conto “A Biblioteca de Babel”, de Jorge Luis Borges (2000). No conto de Borges, a biblioteca é um depósito de diamantes. Pensei: livros parecem-se com diamantes e cabe a nós a tarefa de fazê-los brilharem dentro do sistema de cultura de um povo. Assim inicia o conto: "O universo (que outros chamam a Biblioteca) compõe-se de um número indefinido, e talvez infinito, de galerias hexagonais, com vastos poços de ventilação no meio, cercados por parapeitos baixíssimas." (BORGES, 2000, p. 50). Borges, ao comparar biblioteca ao universo, mostra o mundo como repositório de informação, como um grande estoque. A Biblioteca é ilimitada e periódica. Nela, podemos viajar e atravessar fronteiras, continentes e paisagens desconhecidas.

A biblioteca da escola, denominada Biblioteca Mário Rossi, possui 22.366 obras. Está instalada em uma das salas da escola. Os livros estão dispostos em prateleiras de metal e de madeira. As obras incluem títulos da literatura brasileira e

estrangeira, há livros e materiais didáticos, mesas e cadeiras que permitem a consulta e leitura no local. O colorido da biblioteca é agradável, há um *display* instalado à frente de quem entra, com algumas sugestões de livros, que é um convite à leitura. A biblioteca tem um monitor de televisão, 50 polegadas, para atividades de exibição de videolivro. Todo esse acervo está cadastrado no *software Infoteca*²⁹ específico que permite, através de código de barras, a leitura ótica, a fim de controlar as retiradas e devoluções de livros pela comunidade escolar. Os usuários da biblioteca têm direito a permanecer com a obra pelo período de 14 dias, sendo possível a renovação para outros 14. Não há limite de número de livros emprestados aos alunos.

A professora responsável pela gestão da Biblioteca Mário Rossi possui formação em História. Para ela, trabalhar na biblioteca exige conhecimentos interdisciplinares e, sobretudo, alinhamento com os projetos desenvolvidos pelos professores de diferentes áreas do conhecimento. Neste sentido, a bibliotecária da escola é um agente catalisador de projetos de leitura.

No acervo do PNBE/EJA/2010 estão disponíveis na escola 43 livros (anexo 3). Para a exploração do acervo, a escola possui diversos suportes de leitura, como audiolivro, texto, teatro. De acordo com a professora de Língua Portuguesa, ainda persiste a ideia de que a leitura na escola é coisa de professor de Português. Por isso, o desafio é tornar a leitura possível e acessível em todas as áreas do conhecimento. A professora Renata reproduz diálogo recente ocorrido entre ela e um aluno: "conta o aluno que ele tem vontade de ler, mas não sabe o que ler" (professora Renata, Diário de Campo, 09/09/2014), situação que reforça o papel da mediação da leitura no ambiente escolar. "Aqui é a escola da experiência. Testamos tudo o que achamos favorável e interessante para o aluno de EJA, mas percebemos que, no geral, é baixa a proficiência leitora.

A experiência que vem dando certo é com o gênero poesia. De acordo com a professora de Língua Portuguesa, os alunos aderem rapidamente. Também gostam de ouvir histórias lidas em voz alta pela professora. "Curtem tudo, o enredo, a entonação de voz, as pausas" (professora Renata, Diário de Campo, 27/08/2014). Nesse sentido, as histórias lidas em voz alta mostram-se estratégia interessante, pois prendem a atenção dos alunos. Se o texto fala de amores, família e esperança,

²⁹ Desenvolvido pela Datalan. Inclui empréstimos, reservas, renovações, etc.

há uma boa recepção, pois os alunos o relacionam com as suas histórias de vida. Para Manguel (1997), a leitura feita em voz alta, por si mesmo ou emprestando-se os lábios e olhos a outros, sendo uma estratégia diferente para que se exerça o ato de ler, envolve outras variantes. Ler em voz alta envolve o prazer dos sons, pelo encantamento provocado pelo ritmo ancestral e sempre reencontrado daquilo que se lê. Ler é dialogar com aquele que está ausente durante a leitura. A palavra dita é alada, podendo chegar a qualquer tempo e distância e mesmo imortalizar-se nos olhos, lábios, pensamentos e produções de milhões de leitores por ela cativados (MANGUEL, 1997).

Entre os projetos de leitura desenvolvidos durante o ano letivo, consta a leitura da obra *O pequeno príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry que, segundo a professora de Língua Portuguesa, permite a exploração de diversas linguagens: filme, audiolivro, o texto em Português, teatro de sombra e diversas atividades, com a finalidade de realizar produções escritas com os alunos. Outro projeto citado tem o título "Paredes literárias", desenvolvido para disponibilizar fragmentos literários à comunidade escolar, visando à leitura literária e à ampliação dos conhecimentos.

Ao final desse dia de campo, combinei com a equipe diretiva a forma de escolha da amostra para a pesquisa. Decidimos entrevistar, através de questionário estruturado (ver Apêndice 3), alunos das Totalidades de Conhecimento das séries finais do Ensino Fundamental. A escolha se deu em razão de serem pessoas que já concluíram o processo alfabetização e que poderiam compor uma representação dos sujeitos em formação continuada.

Como estratégia investigativa, importa pensar esses sujeitos no interior do campo da Educação de Adultos. Talvez, discernir a existência do processo de escolarização tardio da ampliação da formação cultural, que se dá pela leitura literária e acesso às demais linguagens da arte e da cultura. Sabemos que são dois processos indissociáveis, mas, a partir da ação e da dimensão investigativa das "histórias de vida", é possível descer às profundezas do fenômeno estudado para compreender como isso ocorre na vida dos indivíduos em formação. De acordo com Nóvoa (2013, p. 21), "a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)."

Desse modo, optei por escolher quatro pessoas adultas entre os 180 alunos de EJA. Os 180 alunos da EJA estão matriculados no Ensino Fundamental de 9 anos, agrupados em Totalidades de Conhecimento, sendo que as Totalidades (T) 1, a 3 correspondem aos anos iniciais e as T4 a T6 correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental. Também há nesta escola uma turma de Totalidade Múltipla.³⁰

Esses sujeitos são representativos da EJA na atualidade: homens e mulheres, jovens, adultos e idosos. São procedentes de classes sociais desfavorecidas, fazem parte da diversidade etária, de gênero, de cor/raça, de religião, etc.

Com ajuda dos professores da escola, selecionei três mulheres e um homem cujas histórias de vida têm características que se aproximam do objeto de estudo. Busquei, nesse momento, revisitar aspectos teóricos defendidos por Nóvoa e Canário (2013) sobre a individualização dos percursos de formação de adultos, que têm a marca de uma grande diversidade em relação às modalidades escolares tradicionais.

A literatura consagra o uso das expressões educação de adultos e de formação de adultos associadas a duas tradições: a da alfabetização e a da formação profissional. Porém, este estudo não tem o propósito de associar-se a essas tradições. Importa pensar e refletir sobre o sujeito cultural, enquanto ação de significação simbólica que imprime em suas histórias de vida. Nesse sentido, o assunto tem relação direta e explícita com o conceito de cultura. Geertz (2008) defende que o conceito de cultura é essencialmente semiótico. Argumenta Geertz (2008) que o homem é um ser amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu e assume o conceito de cultura como sendo essas teias, e a sua análise, como uma ciência interpretativa, à procura de significado.

A adoção desse procedimento se dá a partir do critério representatividade do grupo investigado na pesquisa-ação, de significado mais qualitativo que quantitativo. De acordo com Gil (2010, p. 153), "o mais recomendável nas pesquisas deste tipo é a utilização de amostras selecionadas pelo critério de intencionalidade". Dito de outro modo, os indivíduos foram selecionados de acordo com as características tidas como relevantes.

³⁰ Turma multisseriada, que acolhe somente alunos adultos.

Com base nesses aspectos teóricos e critérios de seleção da amostra, encontrei Henrique, 62 anos de idade; Laura, 52 anos; Ana, 37 anos e Júlia, 32 anos. A escola conhece parte dos percursos de vida desses alunos, suas práticas culturais cotidianas. Na próxima etapa, o convite, a aceitação e primeiro encontro.

Diário de campo (parte 3) - 09 de setembro de 2014

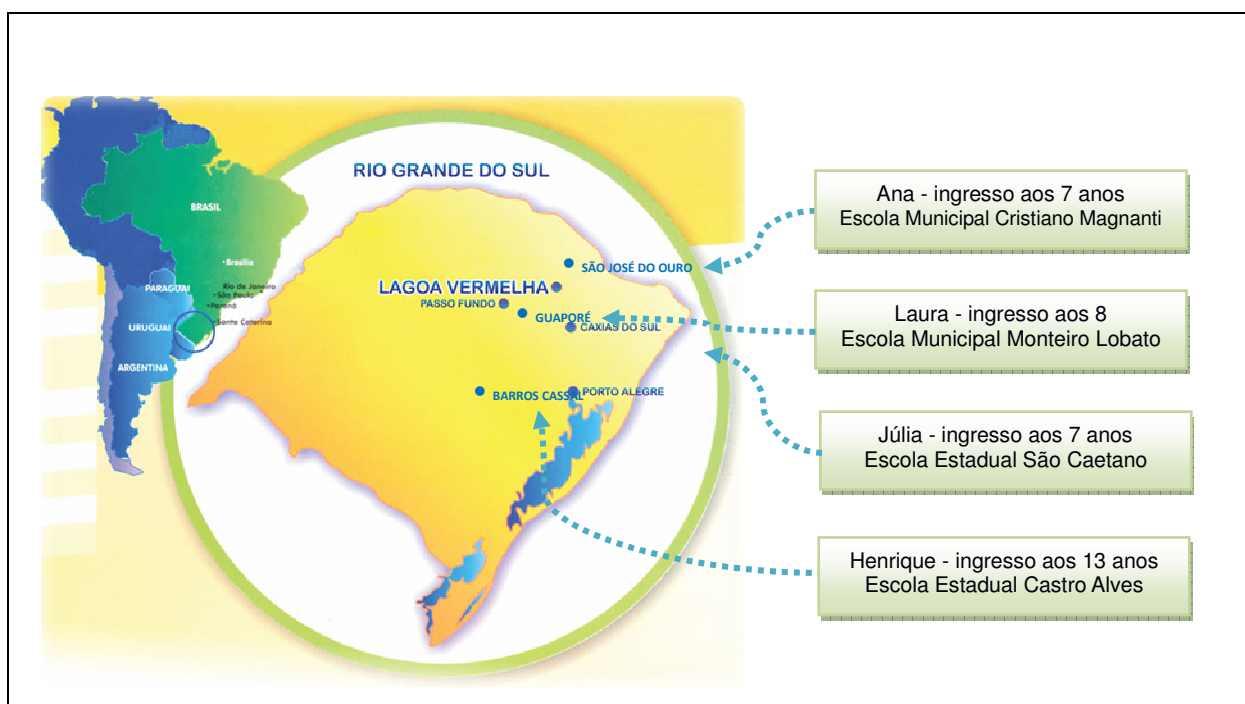
No corredor do primeiro pavimento da escola, encontrei quatro pessoas adultas, que aceitaram participar da pesquisa de campo sobre leitura literária. Nosso primeiro encontro foi marcado por expectativa e curiosidade. Os primeiros olhares e as primeiras palavras sinalizaram sintonia. A impressão que tivemos dos quatro interlocutores aproximou-se da fala da professora de Língua Portuguesa: pessoas simples, interessadas, dispostas e alegres com a oportunidade oferecida pela pesquisa.

Dirigimo-nos à biblioteca Mário Rossi, localizada no segundo pavimento da escola. No caminho, começamos a conversa ainda na escada. Aqui poder-se-ia sugerir que "subir a escada conversando" é uma metáfora que representa os degraus a serem construídos pela pesquisa, de invenção de algo novo e essencial, que se aprende pelas experiências práticas e de reciprocidade na construção do conhecimento. Talvez pudesse atribuir novo significado ao conto de dez palavras, citado por Manguel: "O estranho subiu as escadas no escuro: tic-toc, tic-toc, tic-toc." (MANGUEL, 1997, p. 32)

Sentamos em torno de uma mesa na biblioteca. Ali se encontrava, diante dos nossos olhos, a república das letras. O banquete do diálogo estava posto. Apresentamo-nos e, inicialmente, falamos da nossa trajetória pessoal e profissional. Fizemos uma breve apresentação dos objetivos e intenções da pesquisa. Agradeci aos alunos e à professora pela disponibilidade de participação na pesquisa.

Os participantes da pesquisa-ação são pessoas nascidas no interior do Rio Grande do Sul e iniciaram a escolarização em instituições públicas de ensino, conforme mostra a Figura 5.

Figura 5 - Lugar de nascimento e primeira escola dos participantes



Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir de informações dos participantes da pesquisa.

Júlia é a mais jovem dos participantes, tem 32 anos, sempre viveu na cidade e o seu ingresso na escola ocorreu na idade própria. É trabalhadora autônoma e mãe. Teve infância e juventude marcadas pelos problemas sociais: violência, drogas e interrupção dos estudos escolares. Conta que "a vida folgada" não foi experiência edificante. Lamenta ter voltado a estudar tempo depois, quando as condições familiares permitiram e pela necessidade imposta pelo mundo do trabalho. Em diferentes momentos reafirmou o desejo de estudar, aprender e se desenvolver. Mostra-se leitora, interessada a ampliar sua cultura letrada. Exerce influência positiva entre os colegas de escola e, sempre que procurada, solidariza-se com as dificuldades das pessoas.

Ana tem 37 anos, é filha de pequenos comerciantes, donos de um bar, cuidou na infância dos irmãos menores, pois os pais trabalhavam. Evadiu da escola nos primeiros anos do Ensino Fundamental porque não via futuro no estudo. Ainda adolescente ingressou no mercado de trabalho e percebeu a importância da escolarização já adulta, quando a empresa que a empregava exigiu a conclusão do Ensino Fundamental. Mostra-se interessada pelas atividades escolares, mas manifesta baixo interesse pela leitura e dificuldades de compreender textos literários.

Transita pelas culturas juvenis, gosta de música e dança, gastronomia e indumentária gaúcha. Acredita que a conclusão do Ensino Fundamental trará novas oportunidades na empresa em que trabalha ou, pelo menos, a manutenção do emprego. Não pretende cursar o Ensino Médio, pois estudar e trabalhar, na visão de Ana, é muito exigente. Projeta o futuro como trabalhadora urbana e mãe.

Laura é uma mulher determinada. Com 52 anos de idade projeta um futuro melhor, quer concluir o Ensino Fundamental e Médio para realizar o sonho de ser enfermeira. Por isso, tem pressa para terminar a Educação Básica e quer graduar-se em enfermagem, antes dos 60 anos de idade. Durante a pesquisa-ação ampliou o volume de leitura literária. Gosta dos escritores brasileiros e recomenda-os aos amigos e colegas.

Henrique é o mais velho do grupo, tem 62 anos de idade. A experiência escolar curta, aos 13 anos de idade, atribuída à necessidade de trabalhar para ajudar a família, que vivia no campo, agora está sendo ressignificada. Os poucos meses em que frequentou a escolar foram insuficientes para aprender a ler e a escrever. Na retomada da escolarização, percebeu a importância da leitura e da escrita. Trabalhador do comércio, mostra-se interessado em estudar, solidário com os colegas e engajado nas atividades da pesquisa.

3 GRAMÁTICA DO COTIDIANO: TENSÕES DO LER E DO VIVER

Este capítulo tem por objetivo analisar a política de leitura a partir de referencial teórico e discutir sua relação com o itinerário de leitor de cada um dos entrevistados. Descreve os contextos da política do PNBE e cenários da leitura no Brasil. As memórias e as histórias de leitura dos participantes apresentam-se como movimento complexo das tensões que emergem do ler e do viver. Expressões nativas surgidas no decorrer da pesquisa são tomadas, neste capítulo, como elementos de orientação para a articulação entre as dimensões do ler e do viver.

A gramática do cotidiano³¹ tem significado no conjunto de práticas interculturais, de diversidade cultural, social e epistemológica das pessoas em relação à política de leitura. As vozes dos interlocutores empíricos são analisadas em uma perspectiva das tensões geradas pela leitura no universo da experiência de vida de cada um dos sujeitos. A ligação entre trajetória pessoal e itinerário de leitor procura mostrar as incidências de práticas de leitura desde a oralidade e a leitura escrita.

A experiência de ler de cada um dos participantes e a experiência compartilhada de leitura são arranjos inscritos em uma partitura de compreensão e reflexão sobre o processo complexo de utilização de competências cognitivas, afetivas e intelectuais a serviço da linguagem humana. A obra *Libros, lectores y mediadores*, de Pedro C. Cerrillo *et al* (2002), mostra que a leitura pode ser uma fonte de informação, de aprendizagem e de diversão, ao mesmo tempo em que é um processo gerador de paixões e provocador de fidelidades; do mesmo modo, pode ser uma aventura complexa, capaz de produzir desenganos, frustrações e aborrecimentos.

Cada entrevistado é um potencial testemunho sobre a adesão, abandono ou retorno de leitura. Não há como prever se o neoleitor tornar-se-á um grande leitor, quando ocorre o gosto e o fascínio pelo livro ou projetar situações que motivam a rejeição/desinteresse a tal prática. Assim, uma série de acontecimentos, de experiências, no percurso da vida suscita ou modifica a atração pela leitura, transforma a maneira de compreender e interpretar o texto de ficção.

³¹ A noção de cotidiano aqui é tomada a partir dos estudos de Michel de Certeau.

3.1 SOCIOLOGIA DA POLÍTICA DE LEITURA NA EJA

Este trecho de escrita exhibe uma reflexão sociológica sobre leitura literária, em especial, a partir do acervo EJA distribuído pelo PNBE. Pesquisas em políticas (Ball, 2013) mostram que nos últimos anos ocorreram, nas sociedades desenvolvidas do mundo ocidental, profundas transformações nas estruturas organizacionais, de modo especial no setor público. Desta maneira, as relações, a articulação entre o setor público e o privado, o financiamento, os programas governamentais, devem ser situados dentro do processo mais amplo de transformação global.

As políticas educacionais contemporâneas, com o propósito de desenvolver a competência de domínio da língua materna, atribuem importância à leitura e à escrita, tarefas delegadas à escola, em um tempo em que estão sendo operadas sob a lógica da standardização e regulação da educação formal. Os dispositivos e mecanismos escolares estão em movimento para dar conta desta função na sociedade atual.

Castells (1999) analisa a emergência de um novo tipo de sociedade, que ele denomina "a sociedade em rede". Segundo o autor, vivemos tempos confusos, porque as categorias intelectuais que serviam para compreender o mundo dificilmente podem dar conta do novo referindo-se ao passado. E as novas tecnologias estão favorecendo a criação de espaços sociais de realidade virtual. As redes tornaram-se a forma de organização predominante de todos os campos da atividade humana. Nesse contexto, há uma diversificação das práticas de lazer que interferem nas práticas culturais tradicionais; surgem novos usos do livro e do impresso; novo valor simbólico da leitura e do poder distintivo operados pelas novas tecnologias de informação e de comunicação. A leitura realizada noutros espaços produz dinâmica diferente daquela praticada historicamente. Ou seja, neste contexto, lê-se de forma diferente, o que resulta na "desordem" do discurso sobre leitura. Chartier³², nesse aspecto, ressalta que a Pós-Modernidade alterou a ordem do discurso. A reflexão de Chartier sobre as características das novas tecnologias mostra também as mutações do ler e escrever no mundo digital.

³² Conferência a duas vozes, Roger e Anne-Marie Chartier, durante a Jornada em Ação – 13º Seminário Internacional de Pesquisa em Leitura e Patrimônio Cultural. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 30/09/2015.

A reestruturação das políticas econômicas e do projeto hegemônico de sociedade global produziu uma nova lógica estatal, que resultou na exclusão de pessoas ao acesso a direitos fundamentais. Segundo Boaventura de Souza Santos (2010, p. 279), "a desigualdade e a exclusão têm na modernidade ocidental um significado totalmente distinto do que tiveram nas sociedades do regime antigo". Emerge o discurso político no sentido da formulação, deliberação e controle de políticas públicas, visando à inclusão de pessoas. Neste discurso, prevalece a política como algo feito para as pessoas. Ball (2013, p. 45), no entanto, aponta que "políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto".

Deste modo, faz-se necessário uma sociologia das políticas e práticas de leitura, de maneira a desenvolver uma reflexão crítica, visando a identificar seus efeitos sobre as coletividades sociais abstratas³³ e de trabalho para "conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas". (BALL, 2013, p. 47).

O termo política, no sentido *lato sensu*, pode ser traduzido como toda e qualquer ação humana. Ao agir no e sobre o mundo, o homem faz política. Na visão de Arendt (2005), o agir tem relação com a condição humana da natalidade; "o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo de novo, isto é, de agir". (ARENDR, 2005, p. 17). Além disso, a ação é a atividade política por excelência.

O termo público mantém relação imediata com bem comum. Segundo Arendt (2005), significa, em primeiro lugar, que tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos. E significa também o próprio mundo, "na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele" (ARENDR, 2005, p. 62). Na visão dessa pensadora, o que a esfera pública considera irrelevante pode ter um encanto extraordinário e contagiante, que um povo pode adotá-lo como modo de vida, sem com isso alterar o caráter essencialmente privado. Neste sentido, Arendt (2005) cita o moderno encantamento das pequenas coisas, que "embora empregado pela poesia do século XX em quase todas as línguas europeias, encontrou representação clássica no *petit bonheur* do povo francês". (ARENDR, 2005, p. 62).

³³ Ball (2013) refere-se aos direitos coletivos difusos, isto é, o interesse que abrange um número indeterminado de pessoas unidas pelo mesmo fato.

Depois do declínio da esfera pública, ensina Arendt (2005), os franceses tornaram-se mestres da arte de serem felizes com pequenas coisas. Cita o cão, o gato e o vaso de flores como exemplo de cuidado e ternura a essas coisas, que a industrialização destruiu rapidamente para fabricar outros objetos de consumo.

Na concepção aristotélica, política é a ciência mais suprema, à qual todas as outras estão subordinadas. Diferente de Platão, Aristóteles defende uma filosofia prática, não ideal e de especulação como fez seu mestre. O Estado, para Aristóteles, constitui a expressão mais feliz da comunidade em seu vínculo com a natureza. Desta maneira, é impossível conceber o indivíduo sem o Estado. O homem é um animal social e político por natureza.

Em sentido mais restrito, nas últimas décadas, surgiu, no campo do conhecimento, o que tem sido denominado de políticas públicas, compreendidas como ações estruturadas e realizadas pelo Estado, por meio de diversos mecanismos que podem variar desde programas e projetos, até incentivos ou proibições. Geralmente, surgem das pressões da sociedade civil, que se dirige ao Estado para cobrar a garantia de direitos ou a sua implementação, por meio de algumas estratégias. No caso das políticas públicas de leitura, que se articulam no campo da cultura e da educação, é importante ter em vista a dialética entre poderes, entre a sociedade política e a sociedade civil organizada.

A política pública, como área de conhecimento e disciplina acadêmica, nasce nos Estados Unidos, no início do século XX, rompendo com a tradição europeia de estudos e pesquisas que se concentravam mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos.

Souza (2006) realizou pesquisa, a fim de sintetizar o estado da arte, ou seja, mapear como a literatura clássica mais recente trata os principais conceitos e modelos de análise de políticas públicas. De acordo com o estudo, os fundadores da área de políticas públicas são: o sociólogo Harold Dwight Laswell; o economista Hebert Alexander Simon, o professor de economia e política da Universidade de Yale, Charles Edward Lindblom e o professor de ciência política David Easton.

Conforme Souza (2006, p. 24), o sociólogo Laswell introduziu a expressão *análise de política pública* como forma de conciliar o conhecimento científico com a produção empírica dos governos e como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo. O economista Simon criou o

conceito de racionalidade limitada dos gestores públicos. Na visão de Simon, a racionalidade dos gestores públicos é limitada por problemas decorrentes de informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, interesse dos gestores, entre outros. Contudo, defende que a racionalidade pode ser maximizada a um grau satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção de resultados desejados. Lindblom propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, questionando a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon. Para o pensador, as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório não teria necessariamente um fim ou um princípio. O professor canadense Easton definiu a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e ambiente. As políticas públicas, no pensamento de Easton, recebem *inputs* dos partidos políticos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos.

O trabalho sobre o estado da arte de Souza (2006) também indica que não existe uma única nem melhor definição sobre o que seja política pública. De maneira geral, política pública é definida na literatura como sendo um conjunto de ações governamentais que buscam responder a problemas, os quais influenciam a vida dos cidadãos. Segundo Souza (2006, p. 25), "do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos". Assim, uma teoria geral da política pública associa-se a outras teorias, especialmente as construídas no campo da sociologia e da economia.

As políticas de leitura destinadas aos adultos adotaram, ao longo da história da educação, diferentes concepções e práticas. Inicialmente, a ênfase na alfabetização de adultos tem a marca da expectativa em torno dos conhecidos como neoleitores, ou leitores noviços pela sociolinguística. Na formação profissional de adultos, a leitura foi colocada como um requisito essencial para o mundo do trabalho. Na educação continuada e ao longo da vida³⁴, a habilidade e a competência leitora estão associadas à cidadania, à criticidade do mundo e à

³⁴ Expressões utilizadas no texto da VI Conferência Internacional de Adultos (CONFITEA, 2009) para definir a articulação nos campos da educação formal, não formal e informal. Nesse aspecto, a promoção da língua materna é considerada fundamental para a criação de um ambiente letrado.

autonomia das pessoas. Recentemente, a política de leitura integra-se à política de escolarização, quando em 2010, a leitura literária foi considerada demanda educacional para a promoção e formação de comunidades de leitores na EJA, uma vez que o PNBE passou a distribuir acervos de literatura para essa modalidade de ensino.

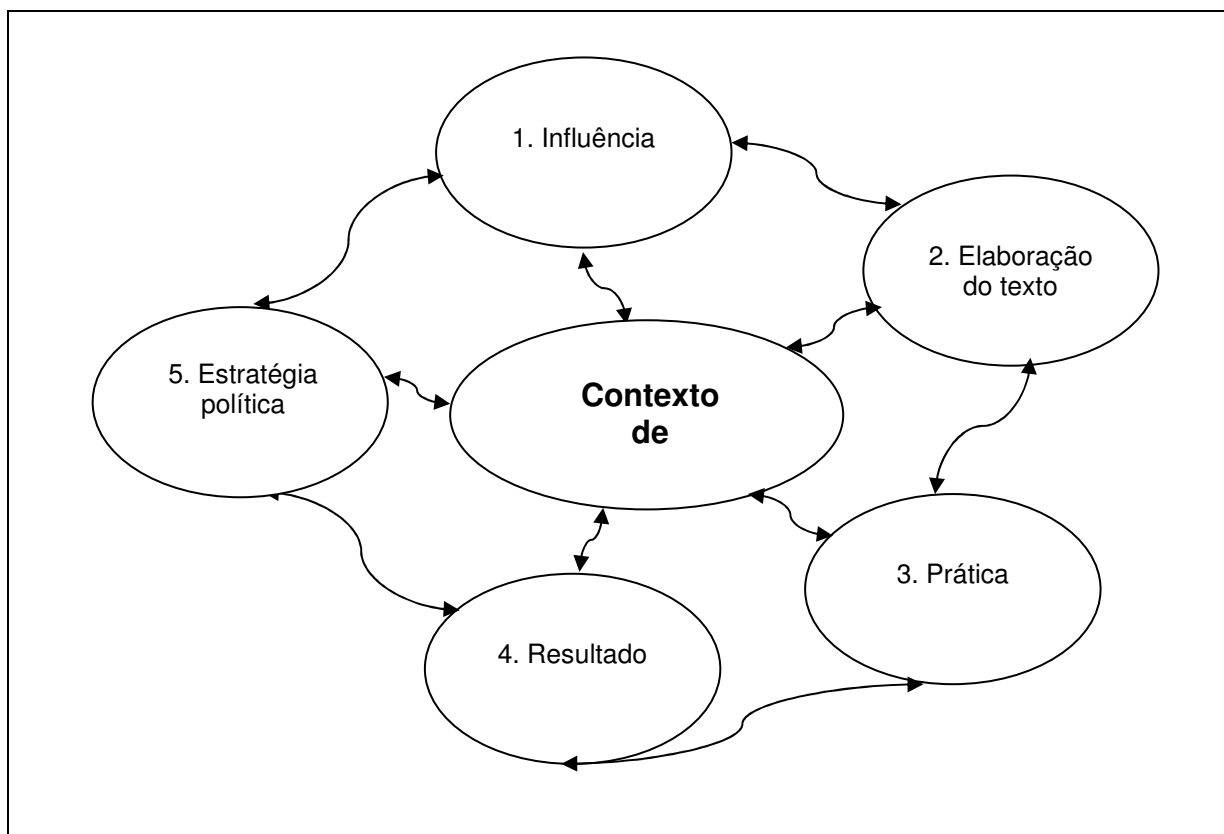
3.2 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

A abordagem do *ciclo de políticas* foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores (BALL, 1994, 1997, 2013; GOLD; BOWE, 1992) e vem sendo utilizada em diferentes países como referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais. Com efeito, essa investigação não tem ênfase no campo da educação, embora transite por ele. Mas a contribuição de Ball e seus coautores serve para analisar qualquer política pública social, pois a abordagem do ciclo de políticas constitui-se em um referencial analítico útil para a compreensão de atividades públicas, estruturadas em programas ou projetos, permitindo, assim, o exame crítico das suas trajetórias, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Ball (2013) propõe analisar políticas como ciclo contínuo que é constituído por (cinco) contextos: (1) de influência - a política proposta; (2) de produção de texto - a política de fato; (3) de prática - política em uso; (4) de resultados e (5) de estratégia política. Adotei, neste texto, o ciclo contínuo para analisar o surgimento, a implantação e os resultados produzidos pelo PNBE no cenário nacional, enquanto política pública de incentivo à leitura.

O *ciclo de políticas* é um método analítico que permite lidar, no campo da investigação, com as novas formas de política educacional, que se estabelecem na relação macro e micro de uma sociedade em profunda transformação e que afeta os princípios de organização e provisão social, sobretudo no setor público. A figura 6 mostra os contextos e as relações estabelecidas no ciclo de política.

Figura 6 - Ciclo de política formulado por Ball



Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir dos estudos de Ball (2009)

O modelo proposto por Ball pode ser usado para análise de uma política na ordem de seus marcadores, conforme a Figura 6, alterando-se ou invertendo-se os contextos. São de contextos que dialogam entre si, sem a necessidade de uma sequência previamente definida. Para a análise do PNBE, foram utilizados os cinco contextos.

3.3 PNBE E OS CONTEXTOS DO CICLO DE POLÍTICA

A origem da política de leitura é decorrente dos discursos em torno da ideia de que a leitura e a escrita são competências chave na sociedade contemporânea. Articula-se com a defesa da elevação das taxas de escolarização da população e da circulação dos bens simbólicos para a vida na sociedade que valoriza um tipo de conhecimento, o escolar.

Na concepção teórica de Ball e Bowe (1992), e no contexto de influência que normalmente tem início a elaboração da política pública e os discursos políticos são construídos. "É aqui que as partes interessadas disputam a definição e os propósitos

sociais da educação. Envolvem grupos que influenciam o governo, mas não são eles que determinam diretamente a política". (BOWE; BALL, 1992, p. 19). Segundo o historiador Michel de Certeau (1994), a credibilidade do discurso faz os crentes se moverem, e o discurso anda quando se torna um relato, um texto articulado sobre o real e falando em seu nome, ou seja, uma lei historicizada.

Convém, antes da análise do contexto de influência direta e contemporânea da política de leitura, revisitar a formação da sociedade brasileira. Sabemos que a história do Brasil tem como marca a ausência de mecanismos para a formação de uma sociedade leitora. Somente no século XIX, por volta de 1840, no Rio de Janeiro, sede da monarquia, começam a se configurar os primeiros traços necessários para a formação e o fortalecimento da leitura, quando são criados alguns mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e biblioteca. Durante longo período histórico, entre 1500 e 1840, o Brasil foi uma colônia e um império sem livros, nem leitores. Segundo Zilberman e Lajolo (1996, p. 18), "se, na Europa, livros publicados já no século XVII (ou até antes) textualizam o leitor, sendo Dom Quixote (1605-1615), de Miguel Cervantes, o exemplo mais notável, no Brasil, é só na ficção romântica que os esforços nesta direção mostram-se visíveis".

Não havia biblioteca pública antes do século XIX. A Biblioteca Nacional foi criada a partir da vinda de Dom João VI para o Brasil, em 1808. O acervo, de aproximadamente sessenta mil peças, entre livros, manuscritos, mapas, estampas, moedas e medalhas, foi acomodado numa das salas do Hospital do Convento da Ordem Terceira do Carmo, no Rio de Janeiro.

Até o começo do século XX, não houve mudanças no cenário da leitura no Brasil. A ausência de ação do Estado associada aos interesses que estiveram em jogo durante longo período de domínio dos portugueses mantiveram inalterada a conjuntura de negação do acesso ao livro pela população.

A partir do trabalho dos escritores da ficção romântica e da criação de alguns novos mecanismos de produção e circulação do livro, o cenário começa a se modificar.

Os escritores da ficção romântica "talvez suspirassem por uma bem-vinda profissionalização [...], lutavam para seduzir o público e ainda consolidar o espaço para suas obras nascerem, crescerem e se multiplicarem" (ZILBERMAN, LAJOLO,

1996, p.18). Na percepção de Cândido (2004, p. 177), "toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído"; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção. De acordo com dados da UNESCO (2005), mais de 70% dos livros estão concentrados nas mãos de 16% da população. Outro dado, IBGE (2010), revela que 89% dos municípios não possuem bibliotecas públicas e 65% não têm livrarias. Em geral, as bibliotecas bem equipadas estão localizadas em zonas urbanas e no centro de cidades. Informação do Censo Escolar (IPEA, 2004) mostra que, das 53 mil bibliotecas escolares existentes em todo o País, 46 mil (86%) estão localizadas em zonas urbanas, sendo que a rede privada concentra o maior número de bibliotecas escolares (39% do total).

Desse modo, o contexto de influência do PNBE surge do enfrentamento da ausência histórica de políticas de leitura. O PNBE é uma política governamental, desenvolvida desde 1997 pelo Governo Federal, e tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura para alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Surge da necessidade da apropriação e do domínio do código escrito como forma de contribuição para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que crianças, jovens e adultos possam transitar com autonomia pela cultura letrada.

O discurso governamental, por intermédio dos gestores do MEC (2014), aponta que o PNBE investe de forma contínua na avaliação e distribuição de obras de literatura com o propósito de fornecer aos estudantes e aos seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores. Porém, cabe aos sistemas escolares do País a tarefa da formação do leitor literário.

Esse segundo contexto, de influência, vincula-se aos discursos que dão sustentação aos documentos oficiais da política, a narrativa que lhe dá suporte. Os textos políticos, normalmente, são articulados à linguagem da população em geral. São textos que representam a política. Essa representação pode adquirir várias formas: leis, decretos, portarias, etc. Estes textos da política serão lidos, interpretados, por vezes mal interpretados, compreendidos ou não, e

reinterpretados. “Embora desejem, os autores não podem ter controle sobre os significados que serão atribuídos aos seus textos. Parte dos textos pode ser rejeitada, excluída, ignorada, deliberadamente mal entendida.” (BOWE; BALL, 1992, p. 22).

O discurso governamental, por intermédio dos gestores do MEC (2014), no que tange ao PNBE, aponta investimento de forma contínua na avaliação e distribuição de obras de literatura como o propósito de fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores.

Aqui tomamos o discurso na perspectiva teórica de Arendt (2005), pois o discurso político corresponde à pluralidade humana, que tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se os homens não fossem iguais, seriam incapazes de compreender-se entre si e de fazer planos para o futuro. E se não fossem diferentes, não precisariam do discurso e da ação para se fazerem entender.

Deste modo, o texto oficial do PNBE pode ser interpretado como uma resposta às necessidades humanas no campo da literatura. Sem o discurso, dificilmente a ação aconteceria em favor do bem comum, pois não haveria ator - no caso deste estudo, não haveria o ator estatal, encarregado pela mediação e pelo trato das coisas públicas. Noutras palavras, o texto da política pública evoca uma ação de intencionalidade em favor de um leitor abstrato, podendo ser aluno ou professor de escolas de Educação Básica.

O texto do PNBE indica a articulação de três ações em nível nacional: (a) a seleção e distribuição de obras de acervos literários formados por textos em prosa, verso, livros de imagens e livros de história em quadrinhos; (b) o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; (c) o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da Educação Básica e também da Educação de Jovens e Adultos, por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.

Cada dimensão do PNBE é constituída de diferentes categorias de impressos e gêneros, conforme prevê os editais do Programa. Quanto ao PNBE

literário, o texto do Guia de leitura fora da caixa (2014) mostra que a seleção dos livros adota os seguintes critérios: (a) qualidade textual - que se revela nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que respeite e amplie o repertório linguístico; (b) qualidade temática - que se manifesta na diversidade e adequação dos temas, e no atendimento aos interesses dos sujeitos nos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem; (c) qualidade gráfica - que se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro.

Outro critério a ser considerado na constituição dos acervos, nos agrupamentos de prosa, verso, imagem e história em quadrinhos, são diferentes níveis de dificuldades, de modo a atender a jovens e adultos em variados níveis, tanto de "compreensão dos usos e funções da escrita quanto de desenvolvimento de sua competência leitora, que possibilitam formas diferentes de interação com o livro, seja pela via da leitura autônoma, seja pela leitura mediada pelo professor" (Guia do PNBE, 2014, p.15).

De acordo com informações disponibilizadas pelo MEC (2014), em três editais do PNBE (2010, 2012 e 2014) os números referentes à ação de seleção e de distribuição de livros literários para a EJA são os seguintes.

Tabela 2 - Seleção e distribuição de livros literários EJA

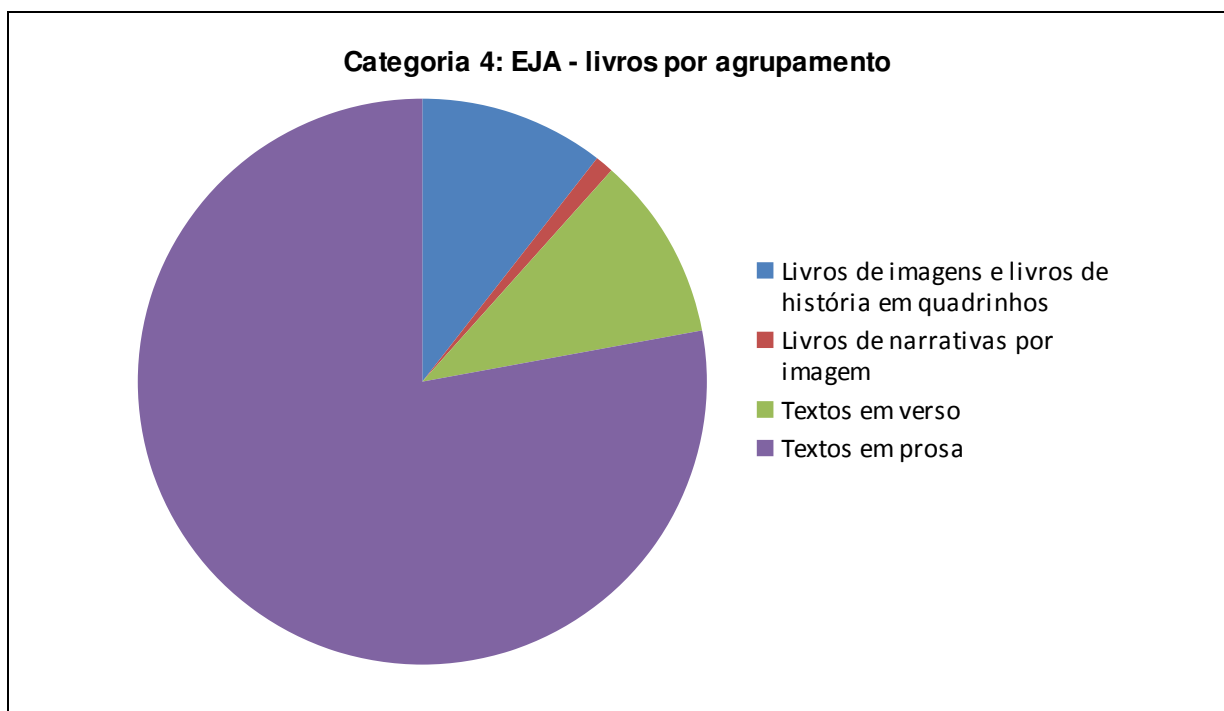
| Números de | Anos | | |
|----------------------|--------------|---------------|-----------|
| | 2010 | 2012 | 2014 |
| Alunos matriculados | 4.153.097 | 4.157.721 | 3.589.440 |
| Escolas beneficiadas | 39.696 | 38.769 | 36.006 |
| Livros distribuídos | 1.471.850 | 1.425.753 | 1.619.100 |
| Acervos | 58.874 | 58.194 | 64.764 |
| Investimento em R\$ | 7.042.583,76 | 11.216.573,38 | |

Fonte: MEC/2014

No edital do PNBE 2014, para cada acervo literário destinado à EJA, foram selecionadas obras de cada um dos três agrupamentos seguintes: (1) Textos em verso – poema, cordel, provérbios, ditos populares; (2) Textos em prosa – romance, novela, conto, crônica, teatro, biografia, diário, relato de experiência, texto de tradição popular; (3) Livros de imagem e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público de EJA, tanto do Ensino Fundamental como do Médio.

Os livros inscritos para a EJA distribuíram-se de forma muito diferenciada por esses três agrupamentos descritos. O gráfico 3 traz a percentagem dos inscritos por agrupamento. Nas possibilidades de escolha oferecidas para a composição dos acervos, os textos em prosa têm prevalência sobre os demais gêneros:

Gráfico 3 - Categoria 4: EJA - livros por agrupamento



Fonte: MEC/2014

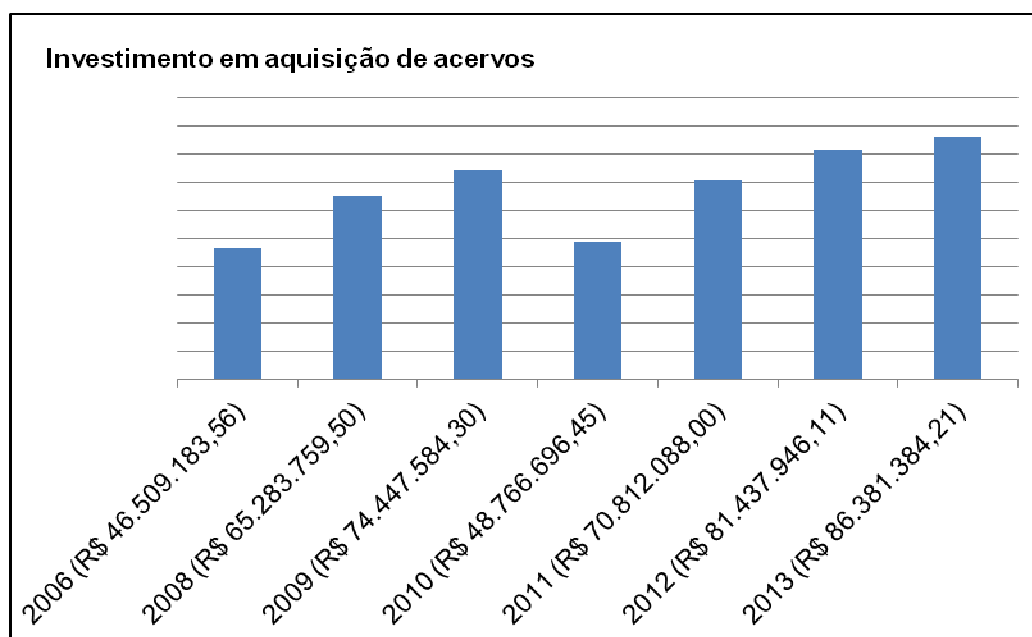
Como se observa pelas informações disponíveis, a regulamentação na implementação do PNBE mantém-se com ênfase na distribuição de livro. Para constar, a prática de envio de livros em pacote é antiga. Faltam estratégias para os sistemas de ensino utilizarem e fazerem circular o acervo, visando a atingir os objetivos de formação de novos leitores, sobretudo que os alunos da Educação Básica possam ter acesso à cultura letrada.

O contexto de prática refere-se à esfera da implementação da política. Ball (1992) observa que quanto mais ideológica e abstrata for uma política, mais distante da concepção, menor será a possibilidade de ser incorporada no contexto da ação. De acordo com esse autor, os textos produzidos a partir de idealizações sobre o mundo real são exaustivos e incapazes de cobrir as eventualidades. No contexto das práticas, as pessoas são influenciadas pelos discursos da política, contudo, a leitura

diferenciada dos mesmos pode conduzir a consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações práticas diferentes.

A política do PNBE constitui-se em uma ação de seleção e distribuição de obras para os sistemas escolares públicos. A distribuição dos acervos do PNBE é feita em anos alternados, por nível de ensino no período de 2008 a 2014. Nos anos pares, eram contempladas as escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental (anos iniciais) e de Educação de Jovens e Adultos. No anos ímpares, eram atendidas as escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e de Ensino Médio. De acordo com o MEC (2014), atualmente o Programa atende, de forma universal e gratuita, a todas as escolas públicas de Educação Básica cadastradas no Censo Escolar. O gráfico 4 mostra o volume de recursos financeiros investidos no PNBE pelo Governo Federal, no período de 2006 a 2013.

Gráfico 4 - Investimento em aquisição de acervos



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir das informações do MEC (2014)

Para Paiva e Berenblum (2009), embora o PNBE tivesse nascido com a finalidade de equipar bibliotecas escolares com livros, manteve-se apenas como um grande Programa de distribuição de livros³⁵, como se a existência de acervos (de qualidade) fosse o caminho natural para formação de leitores nas escolas públicas

³⁵ E há atrasos na compra de livros via editais específicos.

brasileiras, sem prever apoio a projetos de formação continuada de professores com o foco na leitura literária.

Paiva e Berenblum (2009, p. 179) também concluem que "[...] os programas de leitura ou de incentivo à leitura fundamentam-se (implícita e explicitamente) em alguma concepção de leitura nem sempre vinculada a práticas sociais". Portanto, importa pensar nos usos das obras literárias, as diversas formas de distribuição entre os alunos e as práticas de leitura e de escrita existentes nas escolas, visando à formação do gosto literário.

A dificuldade dos professores para trabalhar com livros distribuídos pelo PNBE, a ausência de formação para desenvolver reflexões sobre práticas pedagógicas interligadas, discutir diferentes concepções de linguagem, de leitura e de escrita, os limites no aproveitamento do material disponível e a angústia pela falta de tempo para exercitar a própria leitura são lacunas que impedem ou dificultam o alcance dos propósitos relevantes do PNBE.

Em outra produção teórica, que complementa o estudo iniciado, Ball (1994) propõe dois outros contextos: o contexto dos resultados, isto é, dos efeitos da política, e o contexto das estratégias políticas que poderiam dar conta dos problemas diagnosticados. Segundo Bowe e Ball (1992), a geração e implementação da política são momentos distintos.

Assim, o PNBE, como política de leitura, arquiteta ações para a sociedade brasileira, previstas para serem realizadas por meio da biblioteca escolar. Porém, a realidade, os resultados, os desafios, as lacunas, os problemas decorrentes da crise de implementação são dimensões necessárias para uma análise do ciclo da política. Crise aqui entendida como a necessidade de tomar decisões que produzam os resultados desejados pelo discurso político; as novas oportunidades que surgem, decorrentes dos indicadores de resultado obtidos ao longo do processo.

Outro aspecto importante que Bowe e Ball (1992) levantam em seus estudos diz respeito ao fato de que já contamos com uma extensa produção de análises de documentos políticos baseados em teorias e abordagens de nível macrossocial. Porém, carecemos de literatura que trate da articulação entre níveis macro e micro de análise. No caso do PNBE, é necessário que a política considere, por exemplo, a percepção e a experiência dos leitores, o poder potencial de influência dos professores para a formação do gosto de leitura dos alunos, as práticas adotadas

pela biblioteca escolar para o uso do livro, enfim, a formação de mediadores de leitura.

Não obstante, a biblioteca ainda continua com a função de guardar livros, de preservá-los. Na pesquisa de campo (2014), encontrei justificativa de precária consistência para o não empréstimo de livros para os sujeitos da EJA: a rotatividade de alunos gera insegurança quanto à devolução dos livros retirados da biblioteca escolar. Essa situação mostra lacuna entre o discurso e a prática. Se as obras literárias do acervo do PNBE/EJA, direcionadas às escolas de Educação Básica desde 2010, não está chegando aos alunos, é porque o sistema escolar não cumpre com a tarefa que lhe é atribuída pela política em questão.

3.4 MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE LEITURA: A ARTE DE REINVENTAR-SE

As memórias e histórias de leitura permitem reinventar-se, recuperar lembranças de outros tempos, de outros leitores interessados em explorar o passado ou reconhecer seus antigos modos de vida e acontecimentos transcorridos. Esse inventário das diferenças entre o passado e o presente, comparando experiências vividas com a vida atual, contribui para a constituição da identidade de quem escreve e de quem lê. Para todos, a literatura oferece suporte, reflexão, encoraja, ajuda a superar momentos difíceis. Os dados da pesquisa de campo mostram que o investimento em leitura literária desencadeia situações de crise, particularmente propícias para o contato com o simbólico. Os momentos de configuração ou ruptura biográfica e de identidade, de culminância de um ciclo de vida (por exemplo, infância ou juventude) são circunstâncias favoráveis ao aparecimento do ato de ler ficção.

A partir dessa percepção e usando a dialética descendente proposta por Marre (1991), isto é, partindo do campo teórico e literário³⁶ para chegar ao campo empírico, desenvolvi com os participantes da pesquisa rodas de leitura e entrevistas, grupais e individuais, para explorar a experiência de ler. Vale recordar que a arte de promover a leitura é recente - ao longo da história, foi proibida, sob o argumento dos perigos que uma ampla difusão poderia causar. No mundo moderno e contemporâneo, a leitura abre caminho entre o proibido e o obrigatório. E sabemos

³⁶ A literatura é farta sobre memórias e histórias de leitura. Autores com Manguel (1997) e Chartier (2001) são expoentes no campo teórico. Escritores como Barros (2003; 2006; 2008) e Veríssimo (2006) dedicaram-se a textos de memória literária.

da importância dos direitos culturais na escola: o direito de saber e de imaginar, de se apropriar dos bens culturais que contribuem para a construção de si, para o exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento e construção do conhecimento.

A Biblioteca Mário Rossi foi escolhida como espaço para atividades de leitura. Usei o texto literário como matéria prima para motivar e sensibilizar os leitores, aproximar a realidade da ficção, inquietar e despertar o leitor para o universo do livro e da literatura. As memórias e histórias individuais de leitura foram emergindo como um grande texto, que transporta vozes e experiências dos sujeitos em interação. Aguçando a imaginação, os textos literários utilizados nas rodas de leitura levaram à reflexão, à análise, à interpretação e à produção de outros textos literários, apresentados nesta tese.

A conjectura de que a literatura tem função humanizadora está voltada para a condição humana e à serviço da vida. O encontro entre o texto literário e os leitores produz novos textos, algo imprevisível e inédito, pois cada um recria suas memórias e histórias a partir do reencontro com seus percursos individuais. O contato com os textos literários de boa qualidade, de temas e gêneros variados, oferece um banquete à reflexão crítica, à análise abrangente e à interpretação do mundo. Aguça a sensibilidade e a estética no jogo das palavras entre os participantes da pesquisa. Datas, nomes, lugares, personagens e eventos são usados na composição de novos textos.

Manoel de Barros (1993, p.11), sugere: "para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber: a) que o esplendor da manhã não se abre com a faca [...]; f) como pegar na voz de um peixe; g) qual o lado da noite que umedece primeiro [...]". Esse poema de Barros (1993) é uma metáfora para o entendimento do jogo entre o real e o ficcional, a invenção da linguagem que dá forma à subjetividade.

Explorar memórias e histórias de leitura dos indivíduos demanda movimento de construção e reconstrução das experiências vividas por meio de palavras, invenção do enredo para dar conta do passado, ao mesmo tempo em que funda o presente. Para Manguel (2008), o homem que narra é um mistério e, para desvendá-lo, é preciso recorrer à confissão, à memória dos que conviveram com ele. Nada pode ser descartado nesse jogo narrativo, pois ele permite a compreensão renovada da vida. Conheci histórias carregadas de significado e, ao serem lembradas, foram

se constituindo em espaços de reflexão pessoal e tomadas como artefatos para inventar novas narrativas.

Cada participante da pesquisa passou a identificar nos textos lidos narrativas contadas, aprendidas de forma oral, resultando em diálogo híbrido entre cultura "folclórica" e "cultura letrada". A diversidade de aspectos relativos ao objeto de pesquisa, experiência de ler, leitura de textos de literatura, relação com as memórias e as histórias de leitura, mostrou-se densa e exigiu confrontação com o estereótipo de que as pessoas não leem. Assim, a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados.

A concepção de prática de leitura se vê confrontada com a representação dos sujeitos da pesquisa. As respostas obtidas a partir das entrevistas mostram diferenças entre a representação de leitura e os modos de ler. Questionados sobre hábitos e modos de leitura, os participantes mobilizam sua experiência e suas memórias de leitura que estão articuladas com a capacidade discursiva, em um movimento de interação com o pesquisador.

O quadro 8 mostra o universo dos modos de ler.

Quadro 8 - Modos de ler dos alunos entrevistados

| Alunos entrevistados | Modos de ler |
|------------------------------|---|
| Júlia | Ler em qualquer lugar |
| Henrique, Laura e Júlia | Ler em silêncio, sozinho |
| Júlia | Ler em voz alta |
| Henrique, Laura, Júlia e Ana | Ler trechos soltos |
| Júlia e Laura | Saltar páginas |
| Laura | Não falar o que leu |
| Henrique, Laura, Júlia | Confundir a história do livro com a vida real |
| Laura | Rer ler uma ou mais vezes |
| Henrique, Ana | Não acabar de ler o livro |
| Laura e Júlia | Anotar ou sublinhar texto do livro |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir das entrevistas.

Os resultados expostos são consoantes à experiência e à história de leitura dos entrevistados. Júlia e Laura possuem maior intimidade com a leitura de ficção, ordenada e distribuída de acordo com as intencionalidades individuais. Independente das suas condições sociais de existência, leem textos que dão prazer e estimulam a leitura em ação, conforme concepção adotada nesta tese. Henrique ainda não tivera a experiência da leitura do início ao fim de um livro. Embora leitor do

mundo e um competente contador de histórias que é, falta-lhe a experiência de ler uma obra completa. Ana mostra-se mais tímida na prática de leitura e na elaboração de projetos de vida, em parte decorrente da falta ou dificuldade de domínio da língua materna. Tem dificuldades de lidar com a ficção, por isso a variação dos modos de leitura aparece frágil, com dificuldades para trabalhar com a imaginação por meio da leitura.

A familiarização com o livro, as variações dos modos de ler, a relação entre a história de vida e a história do livro, a descoberta, a compreensão do texto, os significados que lhes são atribuídos, a transgressão e a convenção do que é aceito no mundo social configuram um quadro característico de toda a leitura; constitui identidades completamente diferentes entre os leitores. Esse contexto descortina-se no confronto da análise e da observação que a pesquisa de campo permite conferir.

As informações do quadro 9 indicam que os participantes da pesquisa, ao acessarem as suas histórias e memórias de leitura, surpreendem-se com a fabulação presente na infância, na juventude e na fase adulta. Assim, abrem-se possibilidades reflexivas sobre outro sujeito leitor, construído e incorporado pelas práticas da reprodução social, mas como uma memória em ação e reconstrução, o indivíduo pode viver a experiência de elaboração do seu próprio destino.

Quadro 9 - Memórias de leitura ouvidas

| | Radionovela | Contos | Poemas | Lendas | Versos | Música |
|----------|--------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Henrique | X | x | X | x | x | X |
| Ana | X | | | x | | X |
| Laura | X | x | X | x | x | X |
| Júlia | X | x | X | x | x | X |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir das entrevistas.

Sem esperar a emergência da totalidade das diferentes leituras dos participantes, observamos uma diversidade de leituras ouvidas no ambiente familiar e no circuito de amizade. Essa tipologia de leitura foi estudada por Chartier (1996), pois ela colaborou com o acesso ao texto escrito em uma época em que a população tinha que conviver com a escassez de livros. Por isso, as histórias de leitura são as leituras de memória ou aquelas disponibilizadas por suportes de

comunicação, a exemplo do rádio, ao levar programas de radionovelas aos seus ouvintes.

Nesse universo cultural, o hábito de ler surge da interação entre forças internas (do sujeito) e forças externas (do contexto), que pode ser duradouro ou efêmero, circunstancial. No caso de Henrique, os poemas, lendas e versos ouvidos transformavam-se em novas narrativas que ele fazia circular por entre amigos e familiares, geralmente incorporando novos roteiros, personagens e criando, assim, uma nova história.

3.5 EXPERIÊNCIA DE LER UM LIVRO DE CAPA A CAPA

Este tópico articula-se em torno de dois eixos: o da leitura oral e o da palavra escrita, vinculadas à concepção de literatura em ação³⁷, enquanto atividade que consiste em multiplicar, prolongar e preservar a experiência literária entre alunos adultos da escola básica. O gosto literário só é potencial quando não se lê. Por isso, os livros na prateleira não passam de literatura potencial. Modos como as pessoas leem, o significado do ato de ler, a recepção, as atitudes (ler pela primeira vez e reler o mesmo livro diversas vezes durante a vida), o prazer do texto, a avaliação quanto à qualidade da obra, etc., compõe o quadro das múltiplas questões imbricadas.

Inicialmente, situo o eixo da leitura oral e, em seguida, o da palavra escrita. A fabulação oral é uma prática cultural percebida entre diferentes povos, línguas, tradições. Nesse sentido, a leitura oral converteu-se, ao longo do curso histórico da humanidade, em ferramenta de imprescindível uso. Inicialmente, a literatura surge na vida humana por histórias não lidas, mas ouvidas, fato que se repete ao longo do crescimento da pessoa. E há os que gostam de repetir a história uma ou mais vezes pelo prazer que ela provoca pela entrega às fantasias, aos sentimentos imaginários que desperta, pelo poder que ela tem de expressar o simbólico - tanto para crianças quanto para adultos. "A maioria das grandes fantasias e contos de fadas não eram de modo algum dirigidas às crianças, mas a toda a gente" (LEWIS, 2003, p. 99).

As narrativas de ficção abrigam-se na existência humana de cada um de diferentes formas, ouvidas de pessoas com as quais se estabelecem as relações no

³⁷ Literatura em ação é a concepção proposta por Lewis (2003) para definir um sistema capaz de afastar-nos da abstração, que é a literatura em potencial. Trata-se da prática e da experiência de ler, uma atividade que convida o leitor a todo o tempo, em espaços e lugares possíveis, que se repete e se renova na vida do leitor.

seio da família e da comunidade, em um espaço e tempo específicos. É a oralidade que possibilita a primeira experiência literária. Surge como uma resposta ao isolamento humano, cura a ferida da individualidade, comunica a tradição dos povos e, ao mesmo tempo, reinventa-a.

A leitura da palavra escrita é um processo complexo de utilização de competências cognitivas, afetivas e intelectuais cujos resultados servirão sempre para compreendermos a expressão artística, os fenômenos sociais, a natureza e a nós mesmos. Está vinculada à própria experiência do sujeito, sua instrução, motivação para ler, variáveis sociais do leitor e o contexto de influência; suas memórias e histórias de leitura. O leitor dotado de sensibilidade literária busca tempo e silêncio para se dedicar à leitura; entrega-se a ela com atenção e exercita a experiência de se deixar tocar pelo texto.

Estou diante de um grupo de pessoas que lê o presente, indaga sobre suas dificuldades, desafia-se a revisitar as histórias orais, as memórias de leitura, expressa seus desejos e partilha suas experiências. Com o andamento da pesquisa, a proposição defendida por Manguel (1997, p. 36), de que "a história da leitura é a história de cada um dos leitores", começa a ganhar contornos. A leitura ganha sentido porque está sendo provocada em determinado contexto e entre pessoas que aceitaram livremente o convite à leitura. Enquanto Ana demonstra dificuldades em avançar na leitura do livro de poesias, os demais participantes compartilham as suas experiências de ler. Henrique trouxe uma narrativa nova para o grupo. Acabara de ler *O velho e a mosca* (32 páginas), da escritora americana Bel Barcellos - e assim começa a construir a primeira travessia como leitor silencioso de um livro, do começo ao fim. A metáfora "ler um livro de capa a capa" traduz a experiência de leitura de Henrique³⁸ de palavra em palavra, ao acumular o texto, ao sentir o sabor de uma experiência singular de leitura. Escrevo acerca desta prática e experiência literária de Henrique porque ela é uma espécie de fantasia que abriu portas e janelas no percurso do leitor. Depois de entrar no texto e querer sair dele, saber o seu final, o leitor conta e festeja a travessia, dizendo como era a fábula por dentro. Segundo Lewis,

³⁸ O leitor vive a experiência da leitura completa, do começo ao fim, e expressa o prazer que o texto literário provoca à vida.

[...] a primeira leitura de uma obra literária constitui frequentemente uma experiência tão importante que só experiências amorosas, religiosas ou de profunda perda se lhe podem comparar. Toda a sua consciência se transforma. (LEWIS, 2003, p. 11).

As práticas de leitura do grupo de pesquisa sinalizam que a experiência está acontecendo. Segundo Manguel (1997), o aprendizado da leitura, que se materializa pelo ato de ler em voz alta, em silêncio, de ser capaz de carregar na memória bibliotecas íntimas de palavras, é adquirido por meios incertos. A autoestima em narrar uma leitura completa gera uma efervescência intelectual em Henrique. Leu a obra toda com o sentimento de ter descoberto um mistério na república das letras. Manguel (1997) conta que Kafka escreveu a um amigo, em 1904, afirmando que devemos ler somente livros que nos mordam e piquem. Henrique teria sido mordido ou picado por um desses livros?

Henrique começa a fabricar sua biblioteca íntima pelos livros lidos. Não há como negar que ele já tem um grande repertório, oriundo de suas experiências de vida. Tais vivências, agora, ampliam-se pela interação com a palavra ficcionalizada. Segundo Machado (2007), biblioteca íntima é a prática de ler que faz emergir a biblioteca vivida. Neste sentido, a biblioteca íntima de Henrique começa a ganhar forma, constitui um acervo que pode ser parcialmente recuperado nas narrativas lidas e lembradas, bem como identificar as categorias partilhadas sobre a literatura e sua constituição como sistema de valores.

Enquanto Henrique partilha a experiência leitora com os demais participantes, abrimos espaço para a socialização da experiência de leitura das 3 alunas mulheres. Ana conta que está lendo *A história do barba azul* (autor: Charles Perrault) e Júlia *Um poema puxa outro* (autores: José Paulo Paes, Marcelo Oliveira, Ricardo Azevedo e Ricardo da Cunha Lima). Laura lê Quintana. Com a experiência que o grupo vem adquirindo na pesquisa, Júlia transporta as práticas de leitura para o seu cotidiano. Ou seja, enquanto acompanha seu marido em campeonato de futebol amador da cidade, lê em voz alta para os seus filhos pequenos e para outras 5 crianças que a acompanham nos jogos. Júlia leva uma bolsa com livros. Diz que o futebol interessa aos homens, e a leitura provoca prazer entre as crianças.

Ao final do encontro, por sugestão da Júlia, lemos em voz alta a poesia "A estrela", de Manoel Bandeira (1973, p. 164):

Vi uma estrela tão alta
Vi uma estrela tão fria!
Vi uma estrela luzindo
Na minha vida vazia.

Era uma estrela tão alta!
Era uma estrela tão fria!
Era uma estrela sozinha
Luzindo no fim do dia.

Por que da sua distância
Para a minha companhia.
Não baixava aquela estrela?
Por que tão alto luzia?

E ouvi-a na sombra funda
Responder que assim fazia
Para dar uma esperança
Mais triste ao fim do meu dia.

A partir da leitura da poesia de Bandeira (1973), um novo diálogo foi compondo-se entre o grupo, com o desejo de interpretar o texto. Quem é a estrela tão fria? Por que está tão fria? Para Laura, a estrela somos nós. Podemos imprimir atitudes de esperança (brilho) ou de desesperança em nossas vidas. Sobre esse aspecto, evocamos Michèle Petit, ao defender que a procura dos jovens pela biblioteca escolar enseja um olhar para além do apoio às tarefas escolares e integração profissional, mas sobretudo para a compreensão do seu lugar no mundo, da sua história, para a capacidade de representarem-se e de construírem a identidade, com o domínio simbólico da sua condição.

Júlia quis ler em voz alta o poema "Caminhão de leite", do livro *Restos de arco-íris*, de Sergio Caparelli (1996). O poema fala do universo infantil, das preocupações inocentes, como estrela cadente dá verruga no dedo; quando eu for grande, quero ter bicicleta. Justifica sua escolha: o poema fala das emoções e da fantasia que está presente na vida. De acordo com Pennac (1993, p. 124), ler em voz alta não é o suficiente, "é preciso contar também, oferecer nossos tesouros, desembrulhá-los na praia ignorante. Escutem, escutem e vejam como é bom ouvir uma história". Observamos que as vozes dos sujeitos empíricos da investigação remetem às reflexões produzidas por Pennac (1993, p. 119), pois "[...] o tempo para ler, como o tempo para amar, dilata o tempo para viver".

O conjunto de obras lidas, coletivas e individuais, em voz alta ou de forma silenciosa, revelam a escolha dos textos literários pelos integrantes da pesquisa. Surgem da relação, da escolha e do sentido do texto atribuídos pelos alunos em

processo de acúmulo de leitura. O quadro 10 apresenta a lista de obras que foram lidas pelos participantes ao longo da realização da pesquisa.

Quadro 10 - Leituras coletivas e individuais realizadas pelos participantes

| Aluno participante | Texto | Gênero | Modo de Ler | Período |
|---------------------------|--|-------------------|--------------------------------|----------------|
| Henrique | <i>A repartição das pamonhas</i> | Crônica | (x) silenciosa () voz alta | Nov/14 |
| | <i>Branca de neve</i> | História infantil | (x) silenciosa () voz alta | Set/14 |
| | <i>A estrela</i> | Poesia | () silenciosa (x) voz alta | Set/14 |
| | <i>Bá, Tchê!</i> | Verbetes | (x) silenciosa () voz alta | Nov/14 |
| | <i>A verdade</i> | Crônica | () silenciosa (x) voz alta | Out/14 |
| | <i>Imagem: Trintelas</i> | Imagem | (x) silenciosa (x) voz alta | Out/14 |
| Laura | <i>A repartição das pamonhas</i> | Crônica | (x) silenciosa () voz alta | Nov/14 |
| | <i>Na minha cadeira ou na tua?</i> | Autobiografia | (x) silenciosa () voz alta | Out/14 |
| | <i>A estrela</i> | Poesia | () silenciosa (x) voz alta | Out/14 |
| | <i>Os filhos dos outros</i> | Romance | (x) silenciosa () voz alta | Nov/14 |
| | <i>A verdade</i> | Crônica | () silenciosa (x) voz alta | Out/14 |
| | <i>Imagem: Trintelas</i> | Imagem | (x) silenciosa (x) voz alta | Out/14 |
| | <i>O advogado do diabo</i> | Romance | (x) silenciosa () voz alta | Set/14 |
| Ana | <i>O pequeno príncipe</i> | Romance | () silenciosa () voz alta | Set/14 |
| | <i>A repartição das pamonhas</i> | Crônica | () silenciosa () voz alta | Out/14 |
| | <i>Nova antologia poética</i> | Poesia | () silenciosa (x) voz alta | Set/14 |
| | <i>A história do barba azul</i> | Conto | (x) silenciosa () voz alta | Nov/14 |
| | <i>A estrela</i> | Poesia | () silenciosa (x) voz alta | Set/14 |
| | <i>Fósforos, pólvoras e jogos de artifício</i> | Poesia | (x) silenciosa () voz alta | Out/14 |
| | <i>Bá, Tchê!</i> | Verbetes | (x) silenciosa () voz alta | Out/14 |

| | | | | |
|-------|----------------------------------|-----------------|--------------------------------|--------|
| | <i>A verdade</i> | Crônica | () silenciosa () voz alta | Out/14 |
| | <i>Imagem: Trintelas</i> | Imagem | () silenciosa (x) voz alta | Out/14 |
| Júlia | <i>A repartição das pamonhas</i> | Crônica | (x) silenciosa () voz alta | Out/14 |
| | <i>O velho e a mosca</i> | Infantil | (x) silenciosa () voz alta | Nov/14 |
| | <i>Um poema puxa outro</i> | Poesia | (x) silenciosa () voz alta | Set/14 |
| | <i>A estrela</i> | Poesia | () silenciosa (x) voz alta | Set/14 |
| | <i>Caminhão de leite</i> | Poesia | (x) silenciosa (x) voz alta | Out/14 |
| | <i>A culpa é das estrelas</i> | <i>Sick-Lit</i> | (x) silenciosa () voz alta | Out/14 |
| | <i>A verdade</i> | Crônica | () silenciosa (x) voz alta | Out/14 |
| | <i>Imagem: Trintelas</i> | Imagem | (x) silenciosa (x) voz alta | Out/14 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das anotações do diário de campo.

Os modos de ler, as leituras que se acumulam durante a pesquisa, mostram possibilidades e caminhos para o fortalecimento e a qualificação das práticas de leitura entre pessoas excluídas do acesso escolar e ao texto impresso na idade própria. A ideia popular de que uma leitura puxa outra ou de práticas incentivadas de leitura no ambiente escolar articulam-se para a formação de novos leitores. Na obra *O velho que lia romances de amor*³⁹, o chileno Luís da Sepúlveda (Ática, 2005) narra a vida do personagem Antônio Proaño. Vivendo em *El Edílio* um povoado retirado e longínquo da Floresta Amazônica, descobre o gosto pela leitura de ficção. O velho Antônio lê tanto, que começa a torna-se crítico literário e a presidir os debates e as reuniões no meio da selva, junto dos garimpeiros e dos traficantes de espécies exóticas. Seu gosto por romances de amor, de narrativa triste e com final feliz, pode ser utilizado na obra de Sepúlveda como uma indicação do gosto do leitor, sua preferência e modos de ler. O lugar em que acontece o romance é representativo para pensar os lugares de leitura, abordados no quarto capítulo desta tese.

A experiência de ler, explorada em diálogo com Lewis (2003), sinaliza que o leitor pode melhorar a si próprio, desenvolver suas habilidades e tornar-se um ser mais completo. Essa experiência resulta em um leitor em condições de atuar diante

³⁹ Obra recomendada pelo Programa Nacional de Leitura do Governo Português para a formação de adultos.

das transformações afetivas, intelectuais e culturais. Confirma que a educação literária é um processo de autoformação, atrelado aos saberes experienciais do aluno e conectado às preferências, às relações e ao ambiente sociocultural. Portanto, não é o livro que comanda a experiência de leitura, mas o leitor. Movimento imbricado e indissociável do processo histórico individual (e coletivo) que cada pessoa experimentou antes, durante e depois da escolarização.

3.6 CUPINS COMEM MADEIRA, LEITORES COMEM PALAVRAS

Observamos que, a cada encontro com os participantes da pesquisa, vão surgindo novas experiências. As leituras de Júlia entrelaçam-se com os diálogos de cada um dos participantes. A expressão "cupins comem madeira, leitores comem palavras" (Diário de Campo, dezembro de 2014) é utilizada por Júlia para expressar a experiência do momento, e insinua que é preciso ter fome de leitura. Para Júlia, a expressão "leitores comem palavras" sinaliza o alargamento da experiência que está se consolidando na sua história de leitura. Para ela, os livros não são meros suportes de informação ou de conhecimentos perante as atividades escolares. Os livros dão prazer, são um banquete do qual o leitor serve-se para dar sentido à vida, tomar consciência de si e dos outros, dos limites e dos poderes da palavra escrita. O ato de "comer palavras" afeta a sobrevivência do leitor, que, diariamente, recorre à leitura para abastecer-se de mantimentos simbólicos. Ouvindo-a, penso que Júlia também abastece o seu espírito para enfrentar as adversidades cotidianas; serve-se da literatura, quando quiser, para ver o que antes não via, dar sentido à sua vida, simbolizar a sua experiência de mulher, mãe, aluna e trabalhadora. Uma maneira de ultrapassar as clivagens impostas pelo capital escolar.

Comer palavras, nesse sentido, renova-se constantemente na vida da participante, que cria o gosto pela leitura e contribui para sua autoformação. A leitura, na voz de Júlia, passa pela relação leitor/texto, ou seja, o poder do leitor na construção de sentidos do texto, e vai produzindo outras experiências, que geram novos desejos e vontades, novas práticas de leitura.

Da experiência de leitura do livro e da influência de Júlia sobre o grupo de sujeitos empíricos da pesquisa, observamos que vão surgindo intimidades com o mundo da literatura, outras páginas vão se abrindo. O direito à literatura vai

efetivando-se à medida em que se descobre que é preciso ler para viver; que a leitura os torna melhores, mais capazes nos relacionamentos ou na maneira de aproveitar a vida.

Henrique, ao voltar seu olhar para as cidades imaginárias, elabora um espaço onde possa se encontrar, abre caminhos para a literatura. A praça da cidade inventada é um lugar seguro na narrativa ficcional que conjuga poesia, crônica e contos. A voz de Henrique parece unir os diferentes universos culturais de cada um dos participantes. A praça tem sentido de lugar compartilhado, de relação com outros modos de viver, de pertencimento público, uma sensação de que o tempo pode ser capturado pela organização das palavras. Os participantes aventuram-se na construção de narrativas para além dos muros da biblioteca da escola, dos livros do PNBE, da relação entre professor-aluno. O que há de comum, nessas fabulações, não é o espaço escolar e os dispositivos da escolarização, mas o espaço da liberdade criadora, do devaneio essencial na constituição do simbólico.

Júlia retorna à sua infância, descreve-a como agitada, cheia de riscos e vulnerabilidades. Para Júlia, os textos agora lidos funcionam como espelhos, pois se dá conta de que o mundo literário não está distante de sua experiência de vida. Como os terapeutas que recorrem à leitura, estou diante de acontecimentos no campo de pesquisa que sugerem o poder da literatura como possibilidade de reelaboração do mundo, permitindo o distanciamento temporal e geográfico do vivido.

As histórias e memórias de leitura compartilhadas renovavam as experiências literárias dos participantes, empoderavam-os para o enfrentamento das adversidades da vida. Os contos, as poesias, as crônicas, as lendas possibilitavam a associação entre a experiência particular e as representações culturais compartilhadas. Ao construir sentido simbólico ao vivido, entrelaçando os nós da cultura, enriquecendo a experiência e os processos de leitura, cada um dos participantes foi ultrapassando os muros da escola. O acesso à cultura, ao conhecimento, à informação e à apropriação da literatura como ferramentas para explorar a experiência humana ganharam força e significado, bem como a abertura para a reflexão.

No decorrer da pesquisa, o meu interesse pela experiência dos leitores foi crescendo. Anotei relatos e conversas, recolhi depoimentos por escrito, observei e

testemunhei as mudanças que a leitura oportunizava na vida dos sujeitos. A pesquisa-ação não me impedia de manter a distância e registrar os sinais que a leitura despertava e as novas relações estabelecidas com os livros. Segundo Petit (2009, p. 32), "[...] as leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico".

A experiência de "comer livros" coloca esses leitores na condição de bibliotecas ambulantes, pois fazem circular os livros e as leituras, engajam-se em novos textos, perdem o medo de ler em voz alta e em público; a hospitalidade do grupo de leitura coloca-os em movimento para irem mais longe. A noção de que a literatura na escola é um episódio exterior, não vivido, constatado, sentido, é substituída pelo encantamento do contato com o texto literário.

Ler, apropriar-se de livros, encontrar-se na ficção, enrolar-se na narrativa, são atos de comunicação que liberam sentimentos, emoções e orientações para pensar e agir no mundo. Assim, a experiência de leitura fortifica o discurso sobre si mesmo de cada um dos participantes da pesquisa; a leitura em grupo é uma atividade válida para a promoção de práticas de leitura e consolidação de hábitos. Todavia, essa experiência não está vinculada às tarefas do currículo escolar e tampouco visando à rentabilidade escolar. Numa época marcada pelas crises e pelos vazios de pertença comunitária e social, de protagonismo e de resistência às imposições de ordem sociocultural, o essencial está na elaboração do sentido de viver, na construção de outros espaços, outro tempo e, assim, abrir margem para descobrir-se e reconstruir-se, ressignificar a relação com a própria história de vida e com os outros.

4 BIBLIOTECA E BIBLIOTECA ESCOLAR: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Durante o percurso de construção da tese percebi a necessidade de escrever sobre essa instituição educativa e cultural. Então, este capítulo tem como objetivo discutir aspectos históricos referentes à biblioteca e biblioteca escolar, a fim de entender o seu surgimento e sua expansão como potência histórica, educacional e cultural, as funções e seu objetivo no ambiente escolar contemporâneo, visando aprofundar o estudo sobre a política de leitura prevista no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Este tópico surgiu na minha tese como necessidade para localizar o PNBE como movimento político e sua finalidade no âmbito da cultura letrada do país. Está imbricado com o processo de escolarização e de alargamento do conceito e dos objetivos da biblioteca na sociedade contemporânea. A representação de biblioteca no imaginário das sociedades como um lugar de guardar e de preservar livros e, conseqüentemente de restrição ao acesso à leitura, sofreu transformações no mundo de hoje; surgiram novos lugares de leitura que ganharam força como representação social no universo da cultura letrada. A biblioteca escolar dos séculos XIX e XX têm ocupado funções pedagógicas de apoio à pesquisa e à informação em diferentes áreas do conhecimento, de modo que se evidencia caráter preponderante de educação formal.

Observamos que a biblioteca, durante os longos períodos da Antiguidade e da Idade Média, nasceu e desenvolveu-se com propósitos distintos daqueles desejados pela Modernidade e Pós-modernidade. O surgimento de uma nova biblioteca no século XIX, a partir dos suportes de ampliação da informação e da comunicação impressa, é produto das mudanças gerais da sociedade, sobretudo na perspectiva das exigências causadas pela escolarização e pela industrialização. Porém, o predomínio da informação e da comunicação impressa, que atravessou séculos, pede espaço para a comunicação virtual, na segunda metade do século XX - e, dessa forma, uma nova revolução no modo de ler e de escrever. A tecnologia da informação e da comunicação está mudando a uma velocidade impressionante, que somos forçados a pensar sobre o futuro da biblioteca e da leitura. Sabe-se que a invenção da escrita como avanço tecnológico importante da história da humanidade ocorreu de forma lenta. Foi assim também com a segunda mudança tecnológica, quando o códice substituiu o pergaminho, logo após o início da era cristã. Contudo,

essa descoberta transformou a experiência de leitura: a página surgiu como unidade de percepção e os leitores tornaram-se capazes de folhear um texto articulado, que passou a incluir palavras separadas por espaços, parágrafos e capítulos, sumários, índices e diversos auxílios à leitura (DARNTON, 2010).

Evidentemente, a invenção da imprensa propagou-se de forma avassaladora e possibilitou que o livro estivesse ao alcance de círculos cada vez mais amplos de leitores. O aumento da velocidade na forma de comunicação produziu nova revolução tecnológica, a da comunicação eletrônica. Historiador do livro, Darnton (2010) sinaliza que essas são mudanças de tirar o fôlego. Da invenção da escrita ao códice, foram aproximadamente 4300 anos; do códice aos tipos móveis de leitura, em torno de 1100 anos; dos tipos móveis à Internet, 500 anos; da Internet aos buscadores (por exemplo, *Netscape*, *Explorer* e *Google*), menos de 20 anos. Essa mudança causada pela comunicação eletrônica significa um novo estágio da ampliação da democratização do conhecimento posta em marcha pela invenção da escrita, do códice, dos tipos móveis e da Internet.

Para pensar o presente, o passado e o futuro da biblioteca escolar, vou começar pelas primitivas evidências de seu surgimento, um exercício de recuar no tempo. Revisitando a história da biblioteca, observamos que sua invenção como espaço cultural deu-se na Mesopotâmia e no Egito, e seu acervo era formado por coleções de placas de argila e por conjuntos de documentos em papiro. A primeira biblioteca privada aberta à consulta pública foi criada em Atenas, por Pisístrato, por volta de 540 a.C., denominada por historiadores como a biblioteca escolar de Aristóteles, e considerada a mais importante, antes da biblioteca de Alexandria. Esse movimento intelectual sinaliza a primeira ligação entre a escola e a biblioteca. A instalação da Antiga Biblioteca de Alexandria⁴⁰, há quase 300 a.C, localizada às margens do Mediterrâneo, no Egito, surgiu com o objetivo de preservar e divulgar a cultura nacional. Seu acervo compreendia livros levados de Atenas. A lista dos pensadores eruditos que frequentavam a Biblioteca de Alexandria incluía nomes ilustres da Geometria, da Astronomia, da Trigonometria, de idiomas, da Literatura e da Medicina. Segundo a tradição histórica, foi nesse lugar que um grupo de 72 eruditos judeus traduziram as Escrituras Hebraicas para o grego. Porém,

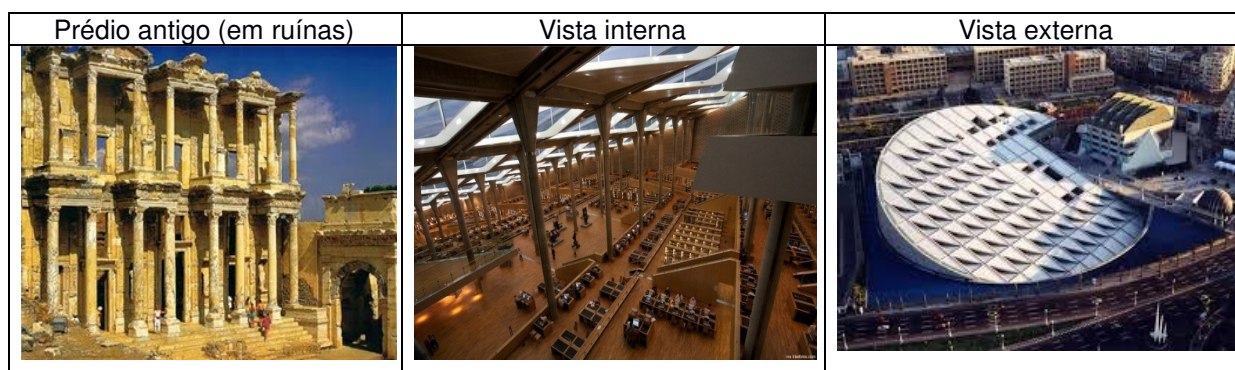
⁴⁰ Refiro-me à Antiga Biblioteca de Alexandria para marcar a existência de nova arquitetura, inaugurada em 2003, nas proximidades do antigo prédio, no Egito.

A primeira referência à biblioteca encontra-se em Herodas, poeta de Cos ou Mileto que viveu na segunda metade do século III a.C., em um texto que mencionava um edifício conhecido como *mouseion*, ou Casa das Musas, e que quase com certeza abrigava a famosa biblioteca (MANGUEL, 2006, p. 30).

Trata-se, portanto, de interpretações sobre o seu surgimento. É difícil precisar que aspecto terá tido a Biblioteca de Alexandria em seus primórdios. Especula-se que a Biblioteca em si deve ter sido um salão ou corredor do *mouseion*, espaço físico alto e comprido (MANGUEL, 2006). Entre 305 e 240 a.C., o poeta e bibliotecário grego Calímaco compilou o primeiro catálogo da Biblioteca - aproximadamente 120 rolos de papiro, sendo um marco na história do controle bibliográfico, que possibilitou a criação da relação oficial da literatura clássica grega. Estima-se que a Biblioteca de Alexandria arquivou, aproximadamente, 400.000 mil rolos de papiro e que foi destruída parcialmente inúmeras vezes. No ano 47 a.C., durante a permanência de Júlio César em Alexandria, um incêndio devastou a grande Biblioteca. Provavelmente causado pelos povos árabes e apenas as obras de Aristóteles foram poupadas. Porém, são hipóteses não confirmadas. "Historicamente, à luz do dia, o fim da Biblioteca permanece tão nebuloso quanto a sua aparência real" (MANGUEL, 2006, p. 37).

No entanto, a força histórica e ficcional em torno da Biblioteca de Alexandria possibilitou novos projetos. A lendária biblioteca ganhou um novo prédio de sete andares, financiado pela UNESCO e governo egípcio, inaugurado em novembro de 2003, com 70 mil metros quadrados, e localiza-se nas antigas imediações. A construção assemelha-se ao Sol quando nasce no horizonte. Integra, além da Biblioteca Principal, quatro outras especializadas (crianças, jovens, multimídia e pessoas com deficiência visual), um planetário, um museu de ciências, salas de congressos e exposições. No local, estão disponíveis 10 mil livros raros, 100 mil manuscritos, 300 mil títulos de publicações periódicas, 200 mil arquivos de áudio e 50 mil de vídeo. As 200 salas para estudo permitem a presença simultânea de 3.500 pesquisadores. A sala de leitura tem 20 mil metros quadrados de espaço. A biblioteca virtual *Alexandria Libraru Scholars Colletive* foi idealizada pela artista plástica norte-americana Rhoanda Roland Sheares. As imagens da Figura 7 mostram as ruínas da antiga Biblioteca de Alexandria e as vistas interna e externa da nova construção, que abriga um monumental tesouro cultural da Humanidade.

Figura 7 - Imagens da Biblioteca de Alexandria



Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir de banco de imagens disponíveis na Web.

O estudo sobre a história da Biblioteca de Alexandria possibilita pensar o percurso da biblioteconomia associado à historiografia dos acervos constituídos à base de argila, pergaminho e papiro, dos acervos impressos em papel e, recentemente, dos arquivos digitais, que emanam da grande mudança produzida pela era da comunicação eletrônica. Diante de profundas mudanças no sistema de informação e dos novos paradigmas culturais, a Biblioteca de Alexandria tornou-se mais uma referência no universo de novas bibliotecas, voltadas para a variedade de saberes disponíveis no mundo.

Na Idade Média, importante sublinhar, que nos mosteiros foram criadas bibliotecas em decorrência da necessidade de leitura, restrita aos monges. E, durante esse período histórico, a expansão dos acervos correu risco, na medida em que os recursos necessários para adquirir e preparar o pergaminho tornaram-se caros e escassos. Ainda, nessa época, as bibliotecas instaladas em mosteiros e abadias restringiram, ao público em geral, o acesso aos acervos. Portanto, a biblioteca na Idade Média pode ser vista como um prolongamento das bibliotecas da Antiguidade, pois os usuários eram específicos e os acervos restritos e fechados ao público externo.

A partir das mudanças intelectuais e sociais ocorridas na Europa, pouco antes do Renascimento, são criadas as bibliotecas universitárias. Com o número crescente de novas universidades, de estudantes e também de textos prescritos para pesquisa, criou-se uma demanda de livros sem precedentes.

A visão contemporânea de biblioteca como espaço de produção, sistematização de saberes e desenvolvimento de competências, de habilidades, de valores e de atitudes, deu-se com as mudanças recentes da sociedade. A biblioteca

é, por excelência, esse espaço, que não pode ser separado do conjunto amplo de necessidades do homem.

A biblioteca tem suas fases de desenvolvimento, portanto, vinculadas às necessidades e importâncias que a sociedade deu-lhe no curso da História. Estudos de Sanches (2013) contribuem para a identificação das diferentes fases da biblioteca educativa. A **primeira** fase está imbricada com o desejo de preservar e divulgar a cultura e a escrita. Através da cultura escrita e dos acervos preservados, a humanidade teria condições de guardar e cuidar de importantes registros históricos. Na **segunda** fase, decisiva para o alargamento do espaço da biblioteca, as abadias e os conventos religiosos da Idade Média cumpriram importante papel no seu ciclo de desenvolvimento. Nessa segunda fase, e a partir do surgimento da universidade, a biblioteca será responsável pelas funções pedagógicas de apoio ao ensino e à investigação - um momento histórico decisivo para a circulação das obras entre alunos e professores, embora ainda com controle e vigilância necessários. Os ideais da Revolução Francesa serão importantes marcos históricos para preservar e comprovar o saber acumulados. Assim, nessa **terceira** fase, consolida-se o processo de abertura para o acesso ao livro e à leitura silenciosa. A **quarta** fase relaciona-se com o contexto social que emergiu na segunda metade do século XX, quando a massificação do ensino torna-se uma imposição internacional. Durante o período do pós-guerra, surgem documentos de direitos humanos que afirmam a cultura como valor em si mesma e que se deve promovê-la a todos os povos. E, na virada do século XX para o XXI, a emergência da sociedade informacional irá forçar **quinta** fase: a disponibilização e o uso da leitura *on line* e dos *E-books*. Uma revolução sem precedentes na forma de ler e escrever, de comunicação e informação em tempo real. O quadro 11 mostra, de maneira sucinta, essas fases de desenvolvimento e funções da biblioteca.

Quadro 11 - Fases de desenvolvimento e funções da biblioteca

| Ciclos históricos | Estrutura orgânica | Espaços e recursos | Funções |
|--------------------------|--|--|----------------------|
| 1ª fase 300 a.C-500 | Biblioteca inicial instalada em combinação com museu | Espaços destinados às coleções, aos documentos; espaços de leitura limitados | Guarda e preservação |

| | | | |
|----------------------|--|--|--|
| 2ª fase 500-1789 | Biblioteca instalada nas abadias e conventos religiosos | Espaços dedicados às coleções, centrados nos documentos; espaços de leitura limitados | Guarda, preservação, disponibilização restrita |
| 3ª fase 1800-1940 | Projetos de construção de grandes bibliotecas públicas, universitárias e /ou de bibliotecas departamentais | Novas formas de organização, incorporação de espaços de armazenamento nas salas de leitura | Organização documental, investimento na acessibilidade; primeiros passos na formação de usuários |
| 4ª fase 1940-1980 | Projetos de construção de grandes bibliotecas públicas, empresariais, universitárias e /ou de bibliotecas departamentais | Qualificação e gestão das novas formas de organização, incorporação de espaços de armazenamento nas salas de leitura | Organização documental, investimento na acessibilidade; primeiros passos na formação de usuários; a biblioteca como negócio público ou privado |
| 1980-hoje | Nova centralidade das bibliotecas, concentração de recursos, funcionamento em rede | Virtualização dos espaços; biblioteca híbrida | Autonomização e experiência do usuário; desenvolvimento de competências múltiplas para acesso e processamento da informação; apoio à pesquisa e à informação |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos estudos de Sanches (2013).

O quadro mostra, em síntese, que as funções recentes da biblioteca estão dirigidas, de forma preponderante, ao apoio à pesquisa e à informação, colocando a formação de neoleitores literários e a prática da leitura de fruição noutro plano. Nesse sentido, as bibliotecas, interpretadas como instituições educativas e culturais, conferem materialidade, representação e apropriação ao saber escolar. Torna-se legítima a função atribuída ao espaço biblioteca como lugar de aprendizagem intrínseca da instituição educativa, que, ao mesmo tempo, simboliza lugar de apropriação de leitura de fruição, mesmo sem as reais condições para que essa função torne-se efetiva.

No âmbito da ficção, Jorge Luis Borges, no conto *A Biblioteca de Babel*, imaginou o paraíso sob a forma de uma biblioteca⁴¹. “Eu afirmo que a biblioteca é interminável”, diz Borges no início do conto, um dos mais conhecidos e que acabou por tornar-se emblema do pensamento sobre a biblioteca (BORGES, 2007, p. 70) - uma biblioteca cuja base está na indefinida e interminável possibilidade de combinações das letras do alfabeto, por ele considerado como da ordem de 25 símbolos ortográficos. Assim, Borges cria sua biblioteca ficcional como imagem literária de uma utopia.

Entretanto, os tempos mudaram. Multiplicaram-se as produções intelectuais e os impressos em tal quantidade que já não há como imaginar uma biblioteca total, que reunisse toda a produção humana – a grande ‘biblioteca de babel’ de Borges. Hoje, as modernas bibliotecas organizam-se de muitas formas, em função de sua finalidade, do lugar que ocupam, do público a que pretendem atender.

Com efeito, o surgimento da biblioteca se deve, essencialmente, à descoberta da escrita, uma das maiores conquistas civilizatórias da história da humanidade. Em uma perspectiva histórica, observamos a existência de bibliotecas desde a Antiguidade – os catálogos de tabuletas de argila – até os modernos *E-books* disponíveis nas bases de dados de instituições de pesquisa e, também, nos demais espaços de leitura e de escrita. Porém, a expansão da biblioteca é recente nos países ocidentais e resulta da influência democrática⁴² preponderante, a partir do século XIX. Assim, a aspiração de estender o saber ao povo causou a fundação de bibliotecas públicas. A potencialidade da biblioteca como instrumento de educação ocupou desde então a atenção dos interessados nesse movimento. A existência de cursos de Biblioteconomia e afins na Universidade possibilitam o ensino e práticas para popularizar o uso das bibliotecas. Com o aumento do número de livros publicados, ano após ano, e a emergência do livro virtual, tem-se a emergência de diversas questões relativas à gestão de bibliotecas.

As bibliotecas ainda são vistas como equipamentos culturais indispensáveis para a preservação, promoção e ressignificação da cultura letrada. Segundo Darnton (2010), as estantes das bibliotecas continuam sendo o melhor suporte para a

⁴¹ *A Biblioteca de Babel* é um conto de Jorge Luis Borges, inserido no livro *Ficções*, de 1944. Este conto, essencialmente metafísico, fala de uma realidade em que o mundo é constituído por uma biblioteca de ilimitada quantidade de livros.

⁴² Sistemas políticos que defendem o regime de democracia como forma de organização da sociedade e buscam distribuir a riqueza cultural entre a população.

preservação de palavras impressas em papel. A emergência da ampliação e consolidação dos sistemas educacionais permitiu a expansão da biblioteca para fonte de pesquisa e de circulação de ideias, e a era digital possibilitou a emergência da biblioteca eletrônica. As duas bibliotecas, a de papel e a eletrônica, podem e devem coexistir, afirma Manguel (2006). O autor cita o projeto da nova biblioteca de Alexandria (2003) como exemplo de criação de uma biblioteca virtual paralela, o *Alexandria Library Scholars Collective*. Mostra, com isso, a força história do livro impresso abrindo espaço para o livro virtual e, assim, coexistindo no mundo das letras.

4.1 BIBLIOTECA, QUE LUGAR É ESSE?

Historicamente, a representação de biblioteca está associada ao lugar de guardar e de preservar livros, a exemplo dos museus e galerias de arte. Todavia, como ensina o poeta Antonio Cícero (1996, p. 337) “guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la [...] Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.” Nessa perspectiva, o ato de guardar livros vincula-se à leitura, ao uso do livro, aos hábitos do leitor.

Por isso, nesta tese, a definição de biblioteca é tomada como um lugar de distintos significados, preservados ou transformados no curso da história da humanidade. A definição tradicional de biblioteca como espaço físico onde se guardam livros foi sendo alterada pelas mudanças tecnológicas ao longo dos tempos. De forma abrangente e contemporânea, biblioteca é o espaço físico, virtual ou híbrido destinado à coleção de informações de quaisquer tipos, sejam palavras impressas ou virtuais. Ou ainda, o espaço onde convivemos com os livros e com as leituras. Tem acepção simbólica, uma espécie de atmosfera criada no ato de leitura, uma entidade imaginária que habita em nós.


Evidente que a história da biblioteca foi influenciada pela preservação dos livros nos mosteiros da Idade Média e, durante séculos, as bibliotecas estiveram limitadas a escolas superiores e outros estabelecimentos fechados, de uso restrito aos membros dessas instituições. Nesses períodos, preservar o livro era mais importante que seu uso. Assim, as bibliotecas na Antiguidade e na Idade Média não eram vistas como espaços para a promoção da leitura, mas para a preservação dos

livros. Porém, é preciso considerar que, antes da invenção da imprensa, levavam-se anos para copiar um livro. O contexto de influência da época resultava nas práticas de guardar e de preservar o livro. Essa mentalidade começa a mudar a partir do século XIX, quando as grandes bibliotecas do mundo foram abertas para leitores externos, apesar das diferentes restrições de acessibilidade.

Sobre o lugar físico da biblioteca, parece ser preponderante o centro da cidade. Cidades ocidentais desenvolvidas, que criaram bibliotecas públicas, e as mantêm até hoje, escolheram regiões centrais para a sua instalação, em um lugar acessível para a maioria dos cidadãos, de modo a evitar que a distância seja empecilho ao livre e pleno uso dos livros. Porém, o significado de biblioteca na sociedade contemporânea pode ter muitas variações: lugar fixo no centro da cidade, acervo móvel, nuvem de livros, mochila ou caixa de livros, sala de aula de escola.

Se os livros são produzidos para uso dos leitores, a localização da biblioteca pode ser em uma estação de trem, na sala da escola, no quiosque do jardim, na sala de espera do centro de saúde, no café da esquina, no anexo da faculdade. Um exemplo que ilustra essa diversidade geográfica é a "Biblioteca de Jardim", ao ar livre, inaugurada em 1937, na cidade de Lisboa. No início, essa Biblioteca era constituída por um armário de metal e cadeiras de abrir e fechar. Na década de 1990, foi reformada e passou a funcionar em um moderno quiosque. Jornais, revistas, livros para crianças e obras de diferentes gêneros estão disponíveis para leitura gratuita. A iniciativa, do Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, integrava a campanha de abrir bibliotecas-quiosque em jardins de Lisboa. Tem acervo de pouco mais de mil exemplares, substituídos de tempos em tempos. A arquitetura em forma de quiosque e o paisagismo do entorno do Jardim Estrela (Figura 8) compõe o cenário e o passaporte para a leitura.

Figura 8 - imagens da Biblioteca Jardim, Lisboa/Portugal

| | |
|--|---|
| Vista externa (11/01/16) | Vista com passeio público (11/01/16) |
|  |  |
| Acervo, revistas e jornais (11/01/16) | Somente acervo literário (11/01/16) |
|  |  |

Fonte: Acervo do pesquisador.

As diferentes práticas culturais e organizacionais para favorecer o acesso ao livro e à leitura relacionam-se aos diferentes públicos e à diversidade sociocultural. Durante o período em que realizei a pesquisa-ação com alunos da EJA, agosto a dezembro de 2014, conversei com uma bibliotecária⁴³ que trabalhou na Casa de Cultura Mário Quintana, de Porto Alegre/RS, e soube da frequência assídua e responsabilidade frente aos empréstimos dos livros de literatura pela população de

⁴³ Thaísa Gonçalves, graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG).

rua da cidade. No começo, essa profissional via com estranhamento o volume de leitura praticado por pessoas em situação de vulnerabilidade social e que enfrentavam diversos problemas sociais e existenciais. Depois, compreendeu a necessidade da literatura para o equilíbrio psíquico e organização da própria história de vida de cada um dos sujeitos. Contos, fábulas, romances, poesia, histórias em quadrinhos, charges, etc. oferecem uma topografia, abrem espaços para o mundo interior e exterior.

Estudos de Petit (2009) mostram que a crise dos anos 1930, nos Estados Unidos, levou milhares de pessoas norte-americanas às bibliotecas. Durante a II Guerra Mundial, houve um aumento nas práticas de leitura e na frequência às bibliotecas. Na Rússia, esgotaram a biblioteca destinada às crianças e aos adolescentes, então permitiram a leitura dos livros destinados aos grandes. Petit afirma (2009), a partir de matéria do Jornal *Le Monde* de 22/11/2001, que o atentado de 11 de setembro de 2001, em Nova Iorque, provocou uma corrida às bibliotecas e às livrarias da cidade. A hipótese para essa corrida é o uso da leitura como estratégia para compreender a crise.

Assim, pode-se conceber a biblioteca e outros espaços similares - salas de leitura, livrarias, centros de formação de leitores, como território de apropriação de leitura, de desejo de compartilhar informações, perspectivas e modos de sentir e ver o mundo e, sobretudo, responder àquilo que é universal: os humanos têm necessidade do simbólico.

Na biblioteca, o leitor tem a possibilidade de reunir informações, interpretar, associar e transformar suas leituras. Segundo Manguel, para as culturas do livro,

O conhecimento não consiste no acúmulo de textos ou informações, nem no livro como objeto, mas na experiência resgatada das páginas e novamente transformada em experiência, em palavras que se refletem tanto no mundo exterior como no próprio ser do leitor (MANGUEL, 2006, p. 83).

Deste modo, o lugar da biblioteca mostra-se indefinido, múltiplo; porém, indispensável a qualquer sociedade letrada, lugar em que todos possam aprender a ler e a interpretar. Ela constitui o local do encontro com o prazer de ler, de conhecer, de informar-se. A leitura de ficção é criativa e necessária, na medida em que estabelece um nexos entre o que se lê e o que se vive.

Portanto, são muitas as bibliotecas. Têm propósitos e ocupam diferentes lugares: a biblioteca universitária será distinta da biblioteca corporativa, que não terá as mesmas características da comunitária, pouco terá de comum com a central, com a qual não se comparará a biblioteca privada, que não terá a mesma ordenação, acervo e funcionamento da escolar. Cada biblioteca far-se-á conforme as demandas, às necessidades de estudo, de produção, de lazer, de vivência do público. De acordo com Darnton (2010, p. 59), "como cidadela do saber e plataforma para aventuras na internet, a biblioteca de pesquisa ainda merece estar no centro com campus, preservando o passado e acumulando energia para o futuro". Ou seja, as bibliotecas continuarão a existir para disponibilizar livros aos leitores.

Essa é a situação da biblioteca em diferentes países. Durante jornada de estudos na Universidade de Lisboa - Portugal, nos meses de janeiro e fevereiro de 2016, observei algumas bibliotecas escolares que integram a RBE - Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal, visando comparar com o PNBE e explorar práticas que articulam o currículo com a formação do leitor. Destaco a experiência da biblioteca do Agrupamento Escolar de Educação Básica Francisco Arruda, localizada na freguesia de Alcântara, na região metropolitana de Lisboa, que atende a 1.500 alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Essa escola faz parte dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - TEIP, que abrangem 137 agrupamentos escolares, localizados em regiões econômica e socialmente desfavorecidas, que acolhem populações migrantes de diferentes partes da Europa, da África e da América Latina. Portanto, são agrupamentos escolares que recebem grupos de alunos de diversidade cultural. A literatura sobre os TEIP (CANÁRIO, 2004; ROLO, 2011) afirma ser uma medida de política educativa que corresponde à necessidade de concretização de um princípio da Lei de Bases do Sistema Educativo português, visando assegurar uma educação de base para todos. Trata-se de uma recente e ambiciosa medida de política educativa, destinada ao combate da exclusão social.

A Escola de Educação Básica Francisco Arruda é constituída por quatro edifícios, pertencente ao segundo período das construções escolares⁴⁴ em Portugal, inaugurado em 1989. A biblioteca escolar está instalada no primeiro pavimento (nível de solo) do prédio principal. O espaço físico é amplo e aberto e constitui-se de diversos ambientes: recepção, mini auditório, bancadas de consulta e pesquisa via

⁴⁴ O primeiro período das construções escolares em Portugal encerra-se em 1935; o segundo estende-se de 1936 até 1968 e o terceiro, de 1968 até hoje (Fonte: Ministério da Educação).

computadores ligados à Internet, amplo espaço com poltronas, sofás e mesas para leitura, diversos espaços para exposições de trabalhos manuais e de escrita - desenvolvidos a partir das obras literárias ou didáticas do acervo -, espaço para concertos musicais, intervenções de teatro. Em síntese, a biblioteca da escola é um verdadeiro centro cultural e de recursos educativos ao alcance da comunidade. O livro é um objeto entre tantos outros recursos educacionais mobilizados pela biblioteca da escola.

Para ilustrar a articulação entre a biblioteca e o currículo escolar, cito o projeto Contos & Lendas Tradicionais (2015), desenvolvido no Agrupamento Escolar Francisco Arruda com professores e três alunas do 8º ano, no âmbito da temática leituras do Oriente e do Ocidente. A contação de histórias vinculadas à cultura da China, de São Tomé e Porto Príncipe, de Cabo Verde, de onde as alunas são procedentes, resultou em uma publicação impressa, de 37 páginas, com texto bilíngue, contendo ilustrações das próprias alunas. A publicação tem o selo Ler Mais do Programa Nacional de Leitura.

Na entrevista que realizei presencialmente com as três alunas (26/01/2016), na biblioteca da escola, percebi a nítida motivação das mesmas para a leitura e a escrita, tendo a ficção como mote para o currículo e os resultados de aproveitamento escolar. Essa experiência, distante do Brasil, constitui-se em oportunidade para olhar distante para refletir o que fica perto. Ou seja, as funções tradicionais da biblioteca escolar de apoio à pesquisa e à informação podem estar articuladas à promoção e mediação da leitura, contribuindo para formar leitores e alimentar o hábito e o prazer de ler, associadas ao domínio da língua materna.

A biblioteca escolar de hoje está desafiada a desenvolver e a integrar redes de conhecimento, de relações, de informações, onde todos os profissionais, em especial os professores, atuem como agentes de cultura.

4.2 A BIBLIOTECA DA ESCOLA E A SUA RELAÇÃO COM A LEITURA LITERÁRIA

Nesta investigação cujo ponto de partida se deu na política arquitetada em um programa de seleção e distribuição de obras literárias às escolas públicas do país (PNBE), busco discutir o espaço e o capital cultural da biblioteca da escola na relação com a cultura letrada. Dessa forma, a reflexão sobre a biblioteca escolar não

se esgota e tampouco se encerra em si mesma. Naturalmente, a biblioteca escolar existe porque há educação escolar crescente e ambas existem porque há crianças, jovens e adultos com o direito de aprender e se desenvolver.

Sei que a reflexão sobre a articulação da biblioteca escolar com a cultura letrada constitui uma tarefa complexa. No processo de consolidação e ampliação dos sistemas escolares das sociedades desenvolvidas, a partir do século XIX, os projetos arquitetônicos dos edifícios educacionais formais buscaram contemplar espaços para a biblioteca. Contudo, a sua localização no conjunto arquitetônico escolar nem sempre foi valorizada. Os discursos sobre a sua importância estão distantes das práticas de gestão e decisões efetivas em termos de disposição de infraestrutura de qualidade, pois a precariedade e as deficiências são marcas visíveis na arquitetura das escolas do País. Portanto, conclui-se que a biblioteca escolar não ocupa o devido lugar nos prédios escolares.

O livro foi tratado de distintos modos desde o início da colonização. No Brasil colônia, a intenção movia-se para catequizar o índio. Assim, as cartilhas dos jesuítas, na segunda metade do século XVI, eram cópias feitas pelos padres da Companhia de Jesus. Nessa época, foi necessário solicitar ao Governo Português remessas de livros de diversos gêneros, visando a atender a demanda de instrução das crianças e capacitação de professores. Essa realidade foi descrita por Lajolo e Zilberman (1996) como sendo de um Brasil colônia sem livros e leitores, situação que se estendeu até meados do século XIX, quando Dom João VI trouxe de Portugal a primeira biblioteca.

De acordo com Lajolo e Zilberman (1996), a vinda de Dom João VI, em 1808; a criação de escolas, em 1827, para ensinar a ler e escrever; a aritmética e a religião; a criação da imprensa; a leitura de jornais e a circulação de livros proibidos durante o período colonial marcam o nascimento do processo da popularização da leitura e do livro. Estudo indica (VÁLIO, 1990) que a recusa às traduções vindas de Portugal favoreceu o surgimento da publicação de livros em solo brasileiro e da biblioteca escolar, criada pelo Conselho de Instrução do Império. Contudo, o começo dessa história ocorre com a adaptação de obras como *Os Lusíadas*, de Camões, e as *Fábula*, de La Fontaine.

A baixa importância atribuída ao livro e à leitura ao longo da história do Brasil mantém estreita relação com o processo de escolarização da população e os altos

índices de analfabetismo, verificados até hoje (aproximadamente 13% da população).

A análise da realidade das bibliotecas escolares (CAMPELLO *et al*, 2012) indica que, de modo geral, são depósitos de livros e estão localizadas em salas ou áreas que não servem para outras atividades pedagógicas. Não possuem o tamanho suficiente e nem o acervo necessário para merecer o nome de biblioteca. Na maioria das instituições educativas, até mesmo nas mais antigas, o lugar da biblioteca ainda não foi conquistado para as finalidades pretendidas como ideais para a aprendizagem e para o desenvolvimento intelectual e afetivo dos alunos.

Esforços são empreendidos para a valorização e a promoção das bibliotecas escolares. O Dia Internacional da Biblioteca Escolar, por exemplo, criado pela *International Association of School Librarianship* (IASL), em 2008, foi alterado para o mês Internacional da Biblioteca Escolar. A IASL sugere aos responsáveis pelas bibliotecas escolares de todo o mundo eleger um dia do mês de outubro que melhor se adapte às suas realidades locais para celebrar a importância e relevância das bibliotecas escolares na preservação do saber historicamente produzido e promoção do conhecimento na atualidade. A IASL propõe, anualmente, um tema aglutinador. Os temas escolhidos nos últimos três anos estão no quadro 12.

Quadro 12 - Temas aglutinadores anuais (2013-2015)

| Ano | Tema aglutinador⁴⁵ |
|------------|--|
| 2013 | Biblioteca escolar: uma porta para a vida |
| 2014 | Aprender – mais e melhor na biblioteca escolar |
| 2015 | A biblioteca escolar é super |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do site da IASL (www.iasl.org).

O quadro mostra que o tema biblioteca na agenda das instituições educativas é um elemento qualificador para as relações de ensino-aprendizagem, para a construção do conhecimento e o prazer de usufruir da leitura. São esforços empreendidos no sentido de tornar a biblioteca um espaço de circulação do livro, de apropriação da leitura, da ampliação das aprendizagens e de autoformação. De acordo com Ranganathan (2009), enquanto predomina a noção herdada de preservação do livro, a biblioteca permanecerá mais tempo fechada do que aberta.

⁴⁵ Tradução da língua inglesa para a língua portuguesa pela equipe da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) de Portugal.

Historicamente, o horário restrito de acesso ao mundo das bibliotecas esteve vinculado às condições predominantes de espaço físico, acervo, pessoal, serviços e atividades.

No Brasil, na segunda metade do século XX, o alargamento do tempo de escolarização da população passa a exigir condições objetivas para o funcionamento da biblioteca escolar nos três turnos dos dias letivos. Esta conjuntura tem possibilitado outra dinâmica na distribuição do tempo para a comunidade escolar, embora a realidade não se mostre ideal ainda. Na Educação de Jovens e Adultos, geralmente desenvolvida pelas redes de educação públicas, no turno da noite, o tempo de atendimento é reduzido, quando existe.

Além do professor, o bibliotecário da escola é profissional essencial para a circulação do livro literário e formação do gosto pela leitura. Assim como vendedor de perfumes ou de calçados deve saber as informações fundamentais do produto que comercializa, é desejável que o profissional responsável pela biblioteca escolar conheça os livros de literatura disponíveis e exerça influência sobre os leitores. A biblioteca escolar ganha importância no processo de aprendizagem e reforça-se a necessidade de que elas funcionem em condições adequadas e sob a responsabilidade de professores e bibliotecários devidamente preparados para organizarem e orientarem em direção aos objetivos educacionais que têm de responder. Na visão de Ranganathan (2009), foi preciso muito tempo para se perceber que o bibliotecário deve possuir formação e cultura ampla, pois a tarefa de ensinar pressupõe encontrar para cada pessoa o livro que lhe seja adequado, que deve persuadir a pessoa a se beneficiar do conhecimento entesourado nos livros, a auxiliar na educação ao longo da vida.

O leitor, ao buscar sugestões e orientações de leitura, encontrará o bibliotecário com conhecimento e familiaridade suficientes nos diferentes gêneros textuais, a fim de que possa recomendar adequadamente a seleção de livros. Assim, será capaz de influenciar na escolha de livros e na ampliação das fronteiras do saber. Por isso, os projetos de leitura da escola, se arquitetados no planejamento do professor, e apoiados pelo bibliotecário ou pelo responsável pela gestão da biblioteca escolar, permitem a melhoria da qualidade de leitura. Lendo textos não pedagógicos com olhos de educadores, descobrem-se novas inspirações para a aprendizagem, pois um texto ficcional é capaz de construir o saber de forma criativa

e inusitada, leve e precisa. Nesse sentido, a biblioteca deveria ser espaço cultural, mais do que complemento didático das atividades cotidianas de uma escola. Ela poderia estar a serviço da construção de espaços vivos de formação de novos leitores, ampliando a capacidade de diálogo com o capital cultural existente.

A minha tese está confrontada com a questão relacionada com a própria concepção de prática de leitura julgada adequada e compartilhada entre as pessoas que compõe o estudo. Em síntese, trata-se de configuração simbólica que o tema leitura assumiu na civilização ocidental, quando o livro passa a ter papel primordial no sistema normativo geral. Por isso, a política de leitura prevista no PNBE pretende colocar em prática a ideia de que livros são para usar, garantindo, assim, a primeira lei da biblioteconomia, criada por Ranganathan (2009). Entretanto, a prática de leitura pelos alunos de EJA ainda não ocorre conforme prevê o PNBE. Constatei que o acervo literário da Biblioteca Mário Rossi é pouco utilizado pelo público da EJA. Há carência de projetos de leitura com a participação efetiva de professores e alunos, visando fortalecer a concepção de que a leitura ensina-se, vive-se, prolonga-se nas outras atividades pedagógicas da escola.

4.3 BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

As conexões entre o livro, a leitura e a biblioteca escolar permitem refletir sobre as estratégias para exploração do mundo e para a formação do leitor literário. A criança, o jovem e o adulto, em processo de escolarização e de formação cidadã, têm a oportunidade de aprender a explorar o legado cultural construído pela humanidade e se colocar em movimento para "saborear" e "apreciar" esse patrimônio imaterial na travessia rumo ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral nas instituições educativas.

No entanto, a escola é uma instituição que se apropriou do uso da literatura como disciplina, como conteúdo, como veículo de transmissão de valores. Essa prática escolar coloca a leitura na esteira do trabalho didático, que não penetra na face subjetiva e subversiva da literatura. A literatura é colocada como uma obrigação, uma imposição das instituições escolares. Com isso, o contato com a literatura para dar voz ao leitor, contribuir para a sua formação cidadã e criar

atmosferas de expressão estética e de constituição de um olhar crítico sobre a vida ficam prejudicados.

A ficção, uma das formas dos textos literários, traz a possibilidade de subjetivar quem escreve e quem lê. Quanto ao leitor, a leitura de uma obra literária possibilita ao mesmo viver situações imaginárias, de outras personagens, de outros cenários. Petit (2009), ao estudar a contribuição das bibliotecas públicas para a luta contra os processos de exclusão em bairros populares, observou que, para uma parte dos adolescentes e jovens, em termos de aprendizado, construção de si e das sociabilidades, mostrou-se evidente. De modo similar, observei que a exploração de obras do PNBE e de outros acervos literários pelos alunos da pesquisa-ação constitui uma singular oportunidade de diálogo interdisciplinar e reelaboração da história de leitura de cada um dos leitores em ação educativa. Nas palavras de Henrique (diário de campo, outubro de 2014), a biblioteca da escola tem tudo o que se precisa. Lamenta ter descoberto esse universo cultural somente nas atividades da pesquisa-ação, aos 62 anos de idade. Mas esse contato movimenta-o para o interior de suas histórias de leitura, vividas fora dos muros da escola, e que agora se mostram como acontecimentos próximos um do outro. Ler as letras da página de uma obra do acervo do PNBE é para Henrique mais uma das formas de decifrar e traduzir signos. Henrique estava entrando, sem saber, no caminho de volta de sua própria história de leitura, atribuindo novos significados ao vivido e, sobretudo, ligando novas leituras, livro após livro, ao prazer de viver.

O contato frequente com Henrique, durante o período da pesquisa, fez-me pensar sobre a importância do acúmulo de leitura na vida dos alunos da Educação Básica. As histórias de leitura de Henrique aproximaram-me das minhas histórias de leitura. As formas e os significados que o texto assume, a compreensão sobre o mundo e sobre nossa experiência de vida, os modos de ler, os ambientes de leitura, a influência externa, moveram-se dentro de mim. Darei um exemplo: Sanguanel e Saci-Pererê, e todos os seres com os quais convivi nas histórias orais do tempo de infância, retornaram ao meu convívio com maior intensidade. Até mesmo o cheiro das flores do campo, tão presentes na vida de criança, voltaram a alojar-se em mim.

Os diálogos com Henrique exigiam de mim contato permanente com livros de Manguel. Ouvia Henrique na pesquisa de campo e depois lia Manguel, buscando compreensão da relação entre ler e viver. O despertar do prazer pela leitura do texto

literário movia mundos. A observação de campo foi, aos poucos, constituindo-se na construção de diversos elementos de análise. O contato com a ficção deixava o leitor Henrique mais atento sobre os próprios percursos vividos. Para Manguel (1997), cada livro é um mundo em si e nele podemos nos refugiar. Eu observava, nos encontros da investigação, que Henrique não lia livros, habitava neles.

As rodas de leitura, oportunizadas pela pesquisa, possibilitavam conexões entre os leitores da escola e a biblioteca Mário Rossi. Cada leitor, de seu modo, buscava interagir com os textos literários disponíveis e comunicar seus efeitos. O conto, a poesia, a crônica, entre outros gêneros textuais, conduzem os alunos a lugares e a descobertas significativas. Manguel transcreve um excerto do Códice asteca de 1524, disponível em uma obra da Biblioteca do Vaticano, para sublinhar essa relação.

Os que leem, os que contam o que leem, os que ruidosamente viram as páginas de seus livros, os que detêm o poder da tinta vermelha e preta sobre as imagens, são eles que nos conduzem, que nos guiam, que nos mostram o caminho (MANGUEL, 2006, p. 9).

Cada um desses elementos compõe o enredo da vivência na pesquisa de campo, sem perder de vista as contribuições de cada atividade para o grupo, enquanto oportunidade singular para explorar o mundo a partir da biblioteca da escola. Atravessamos noites frias e úmidas do inverno, lendo e conversando sobre livros e leituras. Cada encontro de leitura, cada texto lido, constituía cultivo à curiosidade, uma forma de abrir o mundo ao conhecimento.

Se os livros selecionados pelo PNBE fossem lidos pelos alunos, teríamos uma mudança cultural no interior da escola, que oportunizaria outras revoluções necessárias ao conhecimento de qualidade, pois a imaginação e a narrativa conectam-se a todas as áreas do conhecimento, são ferramentas para explorar o mundo.

A distribuição das obras às escolas, ao conectar-se a práticas pedagógicas inovadoras em relação ao uso de livros de literatura, sua apropriação e construção de novos sentidos a partir da leitura, poderá superar a tradicional concepção de leitura como decomposição de textos para o estudo de gramática.

Em outro sentido, a biblioteca é um espaço de conexão entre os projetos desenvolvidos pelos professores e sua influência no mundo da leitura. A concepção tradicional de biblioteca está sendo modificada. Ao invés da espera pelos leitores,

seus dispositivos podem ser acionados para a movimentação de práticas de leitura, para instigar a observação, fortalecer a arte da narrativa, organizar a própria história do aluno e transformá-la. Na obra *Os livros e os dias: um ano de leituras prazerosas*, Manguel (2005), ao misturar diário pessoal e crítica literária, escreve suas impressões de leitura, as quais se entrelaçam com lembranças pessoais, observações sobre o dia a dia, reflexões sobre o mundo. Ou seja, a progressão da leitura tem relação com a intensidade das práticas individuais, no contexto geral das demais práticas culturais cultivadas.

Meus interlocutores da pesquisa, ao compreenderem melhor os fundamentos das coisas e da vida humana, partilham comigo inteligência, imaginação, espaços coletivos, diálogos que permitiram a distribuição do capital cultural. A leitura estimulada pela pesquisa anima e engaja esses sujeitos, fortalece os espaços de liberdade, desenvolve outras formas de vínculo social, de pertencimento comunitário. Neste aspecto, a biblioteca não se configura como um lugar monolítico, mas um lugar de multiplicidade. Em resumo, a biblioteca é um conjunto de vozes de múltiplos leitores que expressam e apreciam o mundo nos diferentes espaços que circulam; é um não-lugar físico, porque a articulação de diferentes universos culturais é espontânea e não há um lugar pré-determinado para acontecer.

4.4 CONQUISTA DE NOVOS LUGARES PÚBLICOS DE LEITURA

Este assunto está ligado ao espaço geográfico e às bibliotecas. O conceito de espaço geográfico é entendido nesta tese para além de território delimitado e circunscrito nas linhas de mapas de lugares e regiões do mundo natural. Utilizo conceito desenvolvido por Milton Santos (1997) cujo espaço geográfico constitui um sistema de ações indissociáveis, solidárias e contraditórias, que possibilitam efetivar a experiência histórica dos indivíduos em grupo social. Não se trata do espaço físico em si, mas do conjunto de inter-relações do homem com seus pares e com a natureza. Concepção de espaço geográfico que contém a expressão de diferentes categorias: natureza, sociedade, tempo e espaço.

Sobre lugares públicos de leitura, adoto como mote as bibliotecas públicas. Por isso, torna-se imprescindível mergulhar na reflexão, de forma a situá-las no

processo histórico. A leitura pública emerge no mundo anglo-saxônico, a começar pela Inglaterra e nos EUA. E na sequência com o desenvolvimento industrial, ao criar exigências formativas e oportunidades de ascensão social, do desenvolvimento dos conceitos de cidadania ligado ao acesso à informação, ao conhecimento e à formação como direito universal a ser assegurado. Surgem as *public libraries* (ou *free libraries*, ou *free town libraries*), enquadradas por uma inédita lei das bibliotecas públicas, no ano de 1850.

Nos EUA, as bibliotecas foram concebidas, desde início, como um instrumento fundamental para a educação pública e, mais genericamente, para que os cidadãos acessem à informação necessária para intervirem na vida democrática. Na Europa, diferente do mundo anglo-saxônico, as bibliotecas afirmaram-se a partir de duas tipologias: uma de perfil erudito, já existentes, e que continuaram a existir e a reforçar-se; e outra para enquadrar as classes trabalhadoras e parte dos estudantes, as bibliotecas populares.

Em Portugal, durante a I República (1910-1926), um decreto de 18/03/1911 assegura a leitura pública, sua salvaguarda, organização, difusão e conteúdos; estabelece linhas programáticas da reorganização do setor bibliotecário, incidindo em uma democratização cultural. Este decreto define ainda que as bibliotecas e arquivos portugueses promovam a cultura, funcionando como universidades livres, facultando ao povo, na lição do livro, o segredo da vida social moderna.

No Brasil, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, há tentativas governamentais de criar e implementar bibliotecas públicas. Porém, não houve avanço significativo em termos de fortalecimento de um sistema nacional de bibliotecas públicas. Somente em 1992 foi constituído, pelo Ministério da Cultura, o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, com o objetivo de fortalecê-las por intermédio da implantação de um processo sistêmico baseado em ações voltadas à interação e integração em âmbito nacional.

De outro modo, o termo biblioteca é largo, conforme expressa este texto. Pode significar um lugar agradavelmente delirante, conforme definiu Manguel (2006), caracterizado como espaço público ou privado, organizado segundo as letras do alfabeto e seus livros sujeitos a hierarquia impostas pelas bibliografias; depósito de rolos de pergaminho formados em ordem alfabética dentro de sua seção temática; consideradas antigas ou modernas; concebidas para o leitor erudito, como as

bibliotecas romanas; as dos mosteiros, restritas à igreja; definidas pelo tamanho, pequenas ou grandes; do Oriente ou do Ocidente; lugar onde se veem estantes carregadas de coleções de livros pessoais; A biblioteca de Babel, diria Borges, mais vasta, que contém todas as outras; de forma e tamanho variado: torres em forma de livro - a exemplo da Biblioteca de France; construída em forma reta, circular ou elíptica; tanto um monumento como um lugar de trabalho cotidiano; um símbolo da riqueza intelectual de uma nação; espaço para a prática da leitura e da pesquisa; um lugar para guardar livros e fazer uso da palavra escrita. Esta lista é o suficiente para mostrar o quanto o termo é amplo.

Mas, durante a pesquisa de campo, descobri que a leitura pode estabelecer-se em lugar inusitado, mas de conquista de novos espaços de leitura: na feira do livro, no campo de futebol, na feira do agricultor, no *hall* da escola. Os participantes mostraram-me esses lugares. Júlia, ao levar uma sacola de livros, nos finais de semana, ao campo de futebol, para ler às crianças enquanto os homens adultos jogavam futebol. Henrique, Laura, Ana e Júlia, na Feira do Livro, fizeram da praça uma estante invisível de livros. O *display*, colocado no *hall* da escola, serve como fonte de acesso aos livros e revistas. Essa conjuntura vivida pela pesquisa de campo encontra eco no Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL, 2014) que, além de prever a implantação de novas bibliotecas e o fortalecimento da rede atual de bibliotecas, defende a

Conquista de novos espaços de leitura, criação e apoio a salas de leitura, bibliotecas circulantes e “pontos de leitura” (ônibus, vans, táxis, peruas, trens, barcos etc.). Atividades de leitura em parques, centros comerciais, livrarias, aeroportos, estações de metrô, estádios de futebol. Leitura em hospitais, asilos, penitenciárias, praças e consultórios pediátricos, com crianças em situação de rua, e em locais de trabalho. (PNLL, 2014, p. 28)

Deste modo, a tradicional concepção de biblioteca como lugar para guardar livros passa para o de dispersar, fomentar, rodar a leitura em novos lugares. Assim, as atividades de leitura em comunidades tradicionalmente excluídas favorecem a formação de neoleitores jovens, adultos e idosos.

Portanto, esta pesquisa constitui-se também como uma contribuição à promoção de leitura e uma resposta concreta ao PNLL (2014), pois explora os hábitos de leitura e consumo de livros, práticas sociais de leitura e base de conhecimento sobre experiências de leitura em novos espaços, para além dos

muros das tradicionais bibliotecas escolares. Pesquisas e estudos sobre políticas públicas e sobre práticas sociais de leitura são ações que dialogam com o PNLL na dimensão da valorização institucional da leitura e do incremento de seu valor simbólico.

Nesses novos lugares de leitura, as pessoas encontram vida nas palavras, um espaço para a descoberta de si mesmo, um lugar para estar com os livros, um lugar para compartilhar e também um lugar de elaboração da experiência singular. São territórios de hospitalidade, criam impulso para a leitura do que há ao redor, dentro dos sujeitos. Nesses lugares, é possível o retorno à infância, às primeiras lembranças de leitura e de escrita, o contato com a linguagem que narra as histórias, a descoberta de livros ou de lembrança das pessoas queridas.

De outro modo, as narrativas criam lugares imaginários, conforme está escrito no Capítulo 4 desta tese. Aproxima do real, trabalhando com a fantasia. A ficção elaborada, os personagens inventados, os conflitos, as cenas imaginadas, tudo o que não é real nos convida a conhecer o verdadeiro mundo. São as narrativas e as histórias apropriadas para arrebatá-los a outros lugares, como acontece na obra *O Mágico de Oz*, quando o ciclone transporta a casa de Dorothy e seu cachorro Totó das pradarias do Kansas para a terra de Oz. Ao lado de novos amigos que vão encontrando pelo caminho - o Espantalho, o Lenhador de Lata e o Leão Covarde -, encaram perigos e aventuras, desafios e seus próprios medos, em uma longa viagem de volta e de autodescoberta. A distância que há entre o texto inventado e as coisas reais é justamente o que aproxima o leitor da sua própria realidade, do seu alvo. Assim, professor e biblioteca escolar, em tempos e lugares distintos, compõem os ensinamentos que transcendem as paredes e muros da escola.

4.4.1 Lugares de leitura numa perspectiva comparada Brasil-Portugal

Tomando por base a cultura escrita, que nesta tese tem articulação com a escolarização e a alfabetização, decorrentes dos ciclos históricos da Modernidade e da Pós-Modernidade, em termos de domínio da língua materna, interessa refletir sobre a leitura em países de língua portuguesa.

A influência e o poder de Portugal na construção da história de leitura brasileira são indissociáveis de todas as outras ocorrências políticas e culturais nos períodos Colonial e Imperial, conforme já dissemos em outros momentos desta tese. A criação de bibliotecas públicas no Brasil está vinculada às decisões da Corte Portuguesa e às relações com a educação e cultura do País no período histórico em referência.

Na atualidade, com a mundialização dos saberes, da economia, das políticas educacionais e culturais denominadas de neoliberais, é natural que Brasil e Portugal vivam experiências comuns nas áreas de políticas e de gestão pública. Dessa forma, a questão da leitura, do livro, da biblioteca, entre outros, passam a ter aproximações maiores do que distanciamentos.

Brasil e Portugal criaram e desenvolvem similares políticas de leitura, planos nacionais de leitura, programas e projetos destinados a motivar para a leitura, contribuir para desenvolver leitores confiantes e competentes, financiar e apoiar a ampliação e qualificação de acervos, de bibliotecas públicas e escolares. Evidentemente que é preciso considerar as diferenças históricas, territoriais, culturais, educacionais e econômicas que distinguem Brasil de Portugal.

A análise comparativa entre os dois Programas nacionais de leitura sinaliza que possuem especificidades que se aproximam e se distanciam. O quadro 13 evidencia essas relações em termos de influência e motivação, objetivos, metas, expectativa e valor atribuído à leitura.

Quadro 13 - Comparação entre os dois planos nacionais de leitura

| Marcadores | PNLL – Brasil | PNL - Portugal |
|------------------------|---|--|
| Contexto de influência | Os índices de alfabetização [...] e de consumo de livros são muito baixos, na comparação com parâmetros de países mais ricos e desenvolvidos e mesmo com alguns dos países em desenvolvimento da América Latina. Por isso: - A necessidade da promoção do acesso à cultura letrada de crianças, jovens e adultos; - A urgência de enfrentar os | Os resultados de estudos realizados nas duas últimas décadas demonstram que a situação de Portugal é grave, revelando baixos níveis de literacia, significativamente inferiores à média europeia, tanto na população adulta, como entre crianças e jovens em idade escolar. Por isso: - Constitui uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em |

| | | |
|------------------|--|---|
| | baixos índices de leitura. | geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média europeia. |
| Objetivo | Assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja no nível individual, seja no âmbito coletivo. | Elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus. |
| Em específico | - Formar leitores, buscando de maneira continuada substantivo aumento do índice nacional de leitura (número de livros lidos por habitante/ano) em todas as faixas etárias e do nível qualitativo das leituras realizadas. | - Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional; - Criar um ambiente social favorável à leitura; - Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos; [...] - Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia. |
| Metas | Promoção e democratização do acesso à leitura como direito de toda a sociedade. | Redução do número de leitores com fracas competências. |
| Valor da leitura | - Instrumento indispensável na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades em nível individual e coletivo. - Condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros aos bens, serviços e cultura. | - Fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional. - A leitura é um alicerce da sociedade do conhecimento, indispensável para o desenvolvimento sustentado, a sua promoção deve ser assumida como prioridade política. |
| Expectativa | Diminuir as desigualdades sociais, promover a inclusão social e a cidadania. | Dominar a leitura para viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo atual, para exercer uma cidadania ativa. |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos planos nacionais.

Os documentos analisados permitem diversas considerações na perspectiva de algumas questões gerais e outras específicas. A primeira consideração diz respeito à nomenclatura utilizada. O documento brasileiro denomina-se de Plano Nacional do Livro e da Leitura, enquanto o português, Plano Nacional da Leitura. A hipótese para essa configuração talvez decorra do fato de que os representantes da Câmara Brasileira do Livro participam do Conselho Nacional do PNLL, o que não ocorre no Plano português, pois não há representante dos comerciantes do setor do livro. Os dois programas nacionais possuem contextos de influência similares. Brasil e Portugal movimentam a política de leitura com propósitos semelhantes e metas convergentes. Isso, provavelmente, em decorrência das políticas globais que o estado da performatividade - no sentido do conceito formulado por Ball (2013) - vem operando em diferentes países.

Nos dois últimos marcadores (valor e expectativa da leitura), há diferenças significativas. Enquanto o Plano brasileiro dialoga com a necessidade de inclusão, a fim de possibilitar o acesso da população a bens, serviços e cultura, bem como diminuir as desigualdades sociais, o Plano português atribui importância no fator de desenvolvimento e progresso nacional. Por isso, devem ser assumidos como política prioritária.

A leitura, na visão dessas políticas, é um objeto de desejo nacional, com finalidades específicas, o que não representa uma novidade em termos de discurso que reconhece a importância da leitura e da palavra escrita nas sociedades ocidentais. Mas, na prática, há muitas barreiras e problemas a serem enfrentados para alcançar esse ideal de política de leitura.

Assim, um dos aspectos explorados aqui são os lugares de leitura em uma perspectiva comparada Brasil-Portugal, que se ampliam ou constituem-se na mesma direção literária do mundo atual. Por intermédio de projeto de estudo, orientado pelo Prof.^o Dr. Justino Magalhães, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, realizado nos primeiros meses de 2016, conheci *in loco* diversas políticas, práticas e lugares de leitura em Portugal. A biblioteca jardim, o espaço de leitura na lavanderia, a Cabine de Leitura e o poema na calçada da via pública (Figuras 8 e 9), o museu do livro da Biblioteca Nacional de Lisboa, a sala de leitura do Colégio João de Deus, os cafés, as salas de leitura da Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal e até

mesmo em uma esquina de logradouro público, conforme mostram as imagens da figura 9, constituem-se em territórios de leitura.

Figura 9 - Imagens de espaços de leitura

| | |
|---|--|
| Lavanderia - Rua Paris, Lisboa | Cabine de Leitura - Av. de Roma, Lisboa |
|  |  |
| Poesia na calçada, Av. de Roma | Sala de Leitura João de Deus |
|  |  |

Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador (jan./16).

O Plano Nacional de Leitura português (PNL) 2007-2016, que encerrou a primeira fase de implantação (2007-2011) e se encontra na fase 2 (2012-2016) de desenvolvimento, incluiu a obrigatoriedade de 1 hora diária de leitura para todos os alunos da Educação Básica, visando à apropriação de leitura das obras

selecionadas pela PNL. Somente no primeiro ano de implementação do PNL, foram atingidos mais de 1 milhão de alunos com a política de leitura dirigida. Para ampliar a gama de atividades, o PNL criou: concurso nacional de literatura, semana da leitura, campanhas, lista de livros recomendados por idade, escolaridade, etc., lista de livros por temas, protocolos com câmaras municipais, programa leitura sem fronteiras (presídios e instituições de acolhimento social), formação de bibliotecários escolares e das bibliotecas públicas. A Comissão de Honra do PNL é formada por 100 celebridades portuguesas, de influência sociocultural, entre elas estão cientistas, filósofos, professores da Educação Básica e do Ensino Superior, pintores, esportistas, atrizes e atores da TV, do teatro e do cinema, políticos, etc.

Com o diário de campo, a câmara fotográfica, o gravador digital nas mãos e muita curiosidade no coração, fiz diversas visitas e descobertas, não previstas, em lugares públicos de Portugal, que se constituem lugares de leitura. As imagens anteriores mostram alguns desses lugares. Cabine de Leitura, localizada em uma tradicional comunidade de Lisboa, na Avenida de Roma, em frente à Praça de Londres, é uma cabine de telefone restaurada e convertida em minibiblioteca. Funciona todos os dias da semana para empréstimo de livros, leitura e recebimento de novas obras. A figura 10 mostra os horários diários de funcionamento.

Figura 10 - Horários diários de funcionamento da Cabine de Leitura, Lisboa/PT

| | 2ª feira | 3ª feira | 4ª feira | 5ª feira | 6ª feira | Sábado | Domingo |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------|---------|
| 08.30 às 09.00 | | | | ABERTA | | | |
| 09.15 às 09.30 | | | ABERTA | | ABERTA | | |
| 10.00 às 10.30 | | | | | | ABERTA | ABERTA |
| 14:45 às 15:10 | ABERTA | ABERTA | | | | | |
| 15.00 às 16.00 | | | ABERTA | | | | |
| 19:30 às 20:00 | ABERTA | | | | ABERTA | | |

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, a partir de informação da Coordenação Cabine de Leitura.

Cabine de Leitura foi criada pela Fundação Portugal e se mantém com recursos humanos e financeiros de parcerias. De acordo com Isabel Castelo Branco (entrevista 16/01/2016), os voluntários fazem rodízio para o atendimento,

manutenção da página no *Facebook* e atividades decorrentes. A filosofia de trabalho da Cabine de Leitura é "levar, doar, ler, devolver". O marcador de página comunica de forma precisa a essência do trabalho de leitura comunitária: "Leve este livro onde quiser durante o tempo necessário. Cuide bem dele. Não escreva, não rabisque, não use marcadores de texto. Para que a próxima pessoa a lê-lo tenha uma leitura tão agradável como a sua. Depois de ler, devolva-o" (Marcador de Página fornecido pela Cabine de Leitura, 16/01/2016).

O acervo tem 200 obras de literatura infantil, infanto-juvenil e adulta, de gêneros literários variados: romance, contos, crônicas, poesia. Há alguns critérios para ser usuário: deixar um livro de literatura como doação na primeira utilização (não pode ser literatura estrangeira), preencher uma ficha (data do cadastro, nome, contato, nome do livro que deixou, nome do livro que empresta) e retirada de um livro por vez.

A visita *in loco* também me oportunizou conversar com os usuários da minibiblioteca. A senhora Clélia, 36 anos de idade, está lendo o livro *Impunidade*, de H. G. Cancela, gênero de ficção portuguesa. A senhora Miguele, 78 anos de idade, lê o romance escrito de John Irving, *Viúva por um ano*. Observo que se tratam de duas leitoras com gosto literário e atentas às novidades de leitura que circulam pelo espaço, onde nos encontramos para entrevista não agendada. As duas senhoras mostram-me entre os livros do acervo as obras de escritores brasileiros: Érico Veríssimo (*Olhai os lírios do campo* e *O prisioneiro*), Jorge Amado (*Bahia de todos os santos* e *Jubiabá*) e Machado de Assis (*O Seminarista*).

Na esquina da Av. de Roma, onde se localiza a instalação da Cabine de Leitura, com a R. Paris, encontro outra manifestação literária: o poema "Em cada esquina te vais", de Manuel Alegre (1983, sem editora atribuída - ver no Anexo 1 a poesia completa, Balada de Lisboa). O poema, a faixa de segurança, a calçada pavimentada com pedrinhas irregulares brancas, dão a impressão de um tapete mágico literário à espera de leitores. Descubro, em conversa com populares, que há outros poemas do autor ao longo do passeio público da Avenida de Roma.

Na tarefa de lavagem das roupas pessoais usadas na semana em Lisboa, encontro uma lavanderia próxima da minha residência provisória em Lisboa, na Rua Paris. Enquanto procuro moedas para o *Self Service*, observo uma sala de espera com livros de literatura e jornais do dia. Enquanto os clientes esperam pelo serviço

das máquinas programadas, podem fazer leitura. O lugar, inusitado primeiramente, colabora para confirmar os espaços de leitura que a cidade oferece. Um poema ou uma crônica podem constituir-se experiência de leitura em diferentes lugares, mesmo enquanto tarefas cotidianas são realizadas.

O programa "Ler, é pra já!", desenvolvido pelo Ministério da Educação português, é dirigido a jovens e adultos com poucos hábitos de leitura, que necessitam aumentar os níveis de literacia⁴⁶ e consolidar as aprendizagens necessárias à qualificação profissional. Busca motivar para a leitura por prazer e contribuir para criar leitores autônomos, propondo a utilização dos recursos das bibliotecas. Dentre as atividades do programa, que inclui lista de títulos, estabelece atividades de articulação entre o livro e o cinema, guia de acesso a sítios de leitura na *Web*, clubes de leitura e a ação "Vamos descobrir a biblioteca escolar". Neste Programa, o professor bibliotecário deverá desenvolver um conjunto de ações para fomentar a utilização da biblioteca, tendo sempre em consideração as necessidades sentidas por este público e a especificidade de cada contexto, procurando as soluções mais adequadas a cada caso.

O contexto de prática desta política mostra a relação existente entre a seleção e distribuição de obras literárias de qualidade e o uso do espaço institucional biblioteca escolar para aumentar a literacia e a aprendizagem profissional de jovens e adultos, ou seja, práticas e espaços de leitura para as necessidades da vida.

Em síntese, hoje, as diferenças não estão em ler ou não ler, pois a leitura é parte essencial da nossa vida cotidiana, converteu-se em ferramenta imprescindível de uso; a diferença agora está no que se lê, onde, como, quando e por que se lê. Inusitados e diferentes espaços de leitura surgem no cenário para multiplicar, prolongar e preservar experiências de boa leitura.

⁴⁶ Conceito disseminado pela UNESCO (2003) como sendo a habilidade que a pessoa usa para se comunicar na língua materna para além de ler e escrever. A literacia é a habilidade de codificar e decodificar, de forma natural e compreensiva, um sistema vivo e crescente de transformações simbólicas da realidade, que inclui palavras, números, anotações, esquemas, e outras representações inscritas impressas ou noutras superfícies, que fazem parte de uma linguagem visual de um povo, partilhadas de forma coletiva e democrática. No Brasil, usamos letramento.

5 LEITURAS DE VIDA: REALIDADE E FICÇÃO

A leitura está cotidianamente presente na vida das pessoas: nas notícias impressas, nas revistas, nas informações avulsas, documentos de trabalho, nos folhetos publicitários ou informativos, nas instruções dos manuais de aparelhos eletroeletrônicos e de uso domiciliar, nas legendas de filmes e séries televisivas, nas informações de trânsito e mobilidade urbana, nas páginas da *Internet*, nos anúncios de *outdoors*, nas bulas de medicamentos, nas mensagens das redes sociais, etc.

Com efeito, a reflexão sobre o ato de ler permite sublinhar a pluralidade que lhe é específica, entendida como uma prática social em toda a sua totalidade, e não somente como uma prática cultural. Desse modo, a leitura é a mais diversificada das práticas culturais, pois suas funções sociais são amplas. É também portadora de uma *práxis* completa de contradições, vivida tanto no domínio da fruição e do lazer, como no âmbito da obrigatoriedade escolar e das indispensáveis exigências do mundo do trabalho. Abarca gênero, práticas profissionais nos diferentes ofícios, em todos os espaços, constitui-se uma referência na estratificação e no status social, no exercício do Eu que constrói a personalidade íntima.

As maneiras de ler, por outro lado, de apropriação dos conteúdos e dos diferentes textos, variam de um para outro grupo social, de acordo com as tradições, os interesses e as expectativas. Porém, no interior de cada grupo social, ocorrem múltiplas variações nas práticas de leitura. Isso depende de como as práticas de leitura integram-se nos modos de viver, nos valores e crenças de diferentes grupos sociais.

O processo de desenvolvimento da pesquisa de campo sobre o PNBE levou-me a territórios e a descobertas distantes daquelas previstas no ponto de partida. Com a pretensão de investigar em torno de um problema original percorri caminhos indefinidos. A hipótese de leitura do acervo EJA distribuído pelo PNBE transformou-se em cinzas. Os alunos da EJA não sabiam da existência do acervo. A ausência ou as escolhas de leitura pelos sujeitos da EJA estão marcadas por outras condicionantes. Não encontrei evidências que ligassem a função pedagógica da biblioteca escolar, de pesquisa e informação aos alunos, à leitura de fruição e de prazer. Dessa maneira, a biblioteca escolar dificilmente será o lócus privilegiado para a exploração do acervo literário da EJA, visando à formação de neoleitores.

Essa percepção foi construída durante a realização de diversas atividades para o levantamento dos dados da pesquisa de campo. Com efeito, essas atividades de campo produziram abundante material empírico para o pesquisador decifrar à luz de referencial teórico. Assim, este capítulo busca "peneirar" os dados construídos na atividade de campo, interpretar e decifrar códigos, a fim de compreender como a política do PNBE é praticada e que impacto produz na formação do gosto literário de pessoas adultas que frequentam uma escola de EJA.

Peneirar é uma atividade humana encontrada em diversas profissões no mundo do trabalho: o construtor civil peneira a areia utilizada numa obra; o agricultor peneira os grãos para limpá-los; o garimpeiro peneira minérios à procura de ouro em águas escuras. Assim, é a tarefa do pesquisador, pois ele busca garimpar o seu próprio ouro. Mas, primeiro, o garimpeiro dirige-se a um riacho. Ele precisa de habilidade para encontrar o ponto certo para a atividade de garimpo. E precisa saber trabalhar com a peneira da bateia, ferramenta principal para a separação dos resíduos e do ouro. E o que o garimpeiro encontra nem sempre é ouro. Há outros minérios que se parecem ao ouro. O garimpeiro também sabe que, ao encontrar ouro bruto, descobriu uma riqueza mineral, mas que ainda precisa ser polida para que o trabalho esteja completo.

O pesquisador também tem o dever de ofício com o mundo da escrita. Tudo o que ele faz, de algum modo, fica registrado por escrito: projeto, fichas de leitura, diário de campo, comunicação dos resultados. Segundo Marques (2001), escrever é o começo dos começos para quem enfrenta o desafio de pesquisar. "Veio a escrita permitir que a palavra e o pensamento se tornassem objeto de conhecimento explícito". (MARQUES, 2001, p. 121). Portanto, a arte de escrever é o ato de peneirar palavras, escolher aquelas que dão e constroem sentido ao texto. "Cada palavra tem lá seus segredinhos, suas finuras, teima em não se igualar nem que precise ficar à espera de sua vez. (MARQUES, 2001, p. 121). O poeta Manoel de Barros (1999), no livro *O exercício de ser criança*, cria uma relação semântica dos verbos escrever e inventar, pois ambos remetem à ideia de representar, encenar, imaginar. Escreve Barros (1999, p. 25): "Gostei mais de um menino que carregava água na peneira. (...) com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira. (...) O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras".

Porém, é preciso ir além. A tarefa de interpretar os dados construídos em campo exige profundo diálogo com diferentes áreas do conhecimento. Nas palavras de Geertz, uma descrição densa, pois "o que é importante nos achados do antropólogo é sua especificidade complexa, sua circunstancialidade" (GEERTZ, 2008, p. 16). Nessa perspectiva, o material produzido em campo passa por uma espécie de peneiramento, de caráter qualitativo, participante e realizado em contextos confinados, onde os megaconceitos da ciência contemporânea podem adquirir atualização e pensar sobre eles, de forma criativa e imaginada com eles.

Para os antropólogos, o trabalho de campo é uma atividade de observação que desembarca na interpretação de dados construídos pelo próprio pesquisador a partir da relação estabelecida com as outras pessoas. Por isso, para compreender um acontecimento, um costume, uma política, ou o que quer que seja, implica ação muito parecida com a atividade de um decifrador de códigos.

Na visão de Darnton, estamos sempre lidando com mistérios, "os historiadores voltam deste mundo como missionários que partiram para conquistar culturas estrangeiras e agora retornam convertidos, rendidos à alteridade dos outros". (DARNTON, 2010, p. 12). Nesse sentido, o que coletamos em campo não é o que aconteceu no passado imediato, mas o relato de alguém sobre o que aconteceu. A experiência pessoal de Darnton (2010), ao lidar com as notícias de jornais, levou-o para o pântano movediço da narratologia. Conta que, com auxílio de teóricos da literatura, começou a ver relatos por toda parte, desde o Credo de Niceia aos sinais dos guardas de trânsito.

A tese, segundo Ferrara (2014), é uma atividade que nos faz descobrir uma nova maneira de ler ou de ver o já visto ou lido. "Peculiar originalidade, lança-se mão dos dados para inventá-los (...), a capacidade dialética que aprende as vozes que se dispersam na compreensão e/ou interpretação dos fenômenos". (FERRARA, 2014, p. 17).

No campo das Ciências da Educação, admite-se a existência de dois modelos globais de abordagem do saber. Para Berger (2009), o primeiro modelo, dominante das ciências físicas e naturais, situa-se no contexto de alguém que é capaz de saber o que os outros não sabem sobre a sua própria prática, produzindo um olhar exterior sobre comportamentos, considerados como cegos e desprovidos de saber sobre si próprios. Berger afirma (2009, p. 178): esta "é a posição, por

exemplo, de Bourdieu, que, quando analisa *habitus* dos grupos sociais, afirma que o que o caracteriza é o fato de esse grupo social não saber que o tem, cabendo ao sociólogo descobri-lo".

O segundo modelo defende que a tarefa do investigador, a de construção do saber, é precisamente ir buscar junto daqueles que sabem o discurso de que são portadores. Em suma, uma investigação que trabalha com o saber que as pessoas possuem e não com a intenção de produzir saberes sobre as pessoas. Para Berger (2009), é um trabalho que acontece da "epistemologia da explicação" à "epistemologia da implicação", isto é, a investigação não se reduz à questão dos métodos. Exige um trabalho sério, que engendra implicação institucional e pessoal ao pesquisador.

Outro aspecto defendido por Berger (2009) é a passagem da "epistemologia do olhar" à "epistemologia da escuta". Ou seja, o que caracteriza a maior parte das metodologias utilizadas na ciência inscreve-se em modelos hipotético-dedutivos, onde o domínio da situação pertence àquele que está em posição de investigador, de observador. Quando o pesquisador coloca-se em posição de escuta, envolve-se com o aparecimento e desenvolvimento dos fenômenos, tornando-se sensível a eles.

O trabalho de "unitarização" e "categorização", imaginado no projeto de pesquisa, aos poucos vai arquitetando-se para entrelaçar o material empírico e o referencial teórico. Segundo Moraes (2007), o conhecimento produz-se no diálogo entre diferentes sujeitos, na constituição de uma intertextualidade cada vez mais complexa para todos os envolvidos.

O trabalho de unitarização do *corpus* da pesquisa, na visão de Moraes (2007), exige um processo de recorte e fragmentação de textos reunidos a partir da diversidade de metodologias de coleta e que pode dar-se de diversas formas e por diferentes focos linguísticos, resultando na diversidade de unidades de análise.

O processo da unitarização, segundo Moraes (2007), não é um movimento isolado da ação de análise e da pesquisa como um todo. É parte do ciclo da pesquisa e exige um permanente exercício de projetar-se para frente e, ao mesmo tempo, reconsiderar o caminho já andado, no sentido da construção do objeto, de atingir maior profundidade de análise. A compreensão dos fenômenos que compõe a

investigação é um processo interligado; ainda que possam ser apontados movimentos específicos, requer-se um esforço permanente de focalização no todo.

As categorias que emergem são interdependentes, escrita que está construindo leitura do que acontece. Na visão de Geertz (2008), uma boa interpretação leva-nos ao cerne do que propomos estudar.

5.1 A PROFESSORA LÊ UM FRAGMENTO, E EU VOU PROCURAR O LIVRO

Durante a pesquisa de campo, fomos observando e registrando os acontecimentos cotidianos dos participantes no diário de campo, nas gravações de voz das entrevistas coletivas e individuais, na captura de imagens fotográficas das atividades de leitura, na coleta de textos escritos pelos participantes. A expressão do título acima comunica que o professor/a da escola básica de EJA exerce influência direta na formação do gosto literário dos alunos. Interpreto que procurar o livro significa ir à biblioteca escolar, localizá-lo, pedir por empréstimo, levá-lo embora da escola. Significa acessar o livro na íntegra, navegar pela sua história, habitar nele. Manguel (1997) insinua que o leitor não lê livros, habita neles, entre suas linhas. De outra forma, existe um mundo que mora no livro. Um fragmento lido pela professora pode ser uma isca para a leitura de uma obra inteira.

"Ouvir professores é tarefa de amor, como dizia Bilac a propósito de estrelas; tarefa de amor, pois o professor é peça secundária na escola de hoje (...), sua voz se faça ouvir com timidez no que respeita aos destinos do texto literário" (LAJOLO, 2000, p. 14). Mas, na escola em que a pesquisa se desenvolveu, a professora é peça principal para os sujeitos da EJA, por intermédio das estratégias construídas em sala de aula para uma pedagogia do texto, fundamental para o indivíduo vivenciar a complexidade da prática literária que não se compõe exclusivamente de textos literários, mas do conjunto por estes inspirados.

Nesse sentido, o empenho docente é necessário para pensar a importância da motivação, pois, em nome da motivação, a obra literária pode circular na prática escolar. "Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum". (LAJOLO, 2000, p. 15). Na visão dessa pensadora, as atividades que manuais escolares propõem, como oferecer palavras cruzadas, sugerir identificação de um

personagem, dramatizar textos e similares, é periférico ao ato de leitura, ao contato profundo que o texto literário pede.

A expressão nativa utilizada pela aluna Júlia, "a professora lê um fragmento e eu vou procurar o livro" (Diário de campo, 27/08/2014), é representativa entre os participantes interlocutores da pesquisa de campo. Os outros participantes também relatam que a motivação para ler é despertada pela professora em sala de aula. Maria narra que a leitura da obra *Os filhos da outra* tiveram motivação em um trabalho desenvolvido pela professora da escola. Conta a experiência de ler o romance: "foi uma leitura de um livro diferente, que li com gosto, é um prazer ler o texto deste livro" (Laura, 03/10/2015). Observamos que a expectativa de leitura literária de Laura foi atendida, pois as palavras que ela utiliza para explicar a experiência leitora sintetizam seu envolvimento com o texto.

As vozes dos sujeitos da pesquisa também mostram a livre iniciativa pela procura do livro. Júlia e Laura procuram o livro por iniciativa própria. No caso da Júlia, fica evidente que ela estabelece uma relação entre a sala de aula e a biblioteca, entre o fragmento e a obra completa, entre a experiência reduzida da leitura do excerto em sala de aula e o acesso à obra inteira. Independente do capital escolar e cultural, Júlia vê abertura para novas experiências de ler, insinua o prazer de ler e as apropriações que dele faz.

5.2 A VERDADE DAS MENTIRAS: FICÇÃO E REALIDADE NO COTIDIANO

Ao lidar com as práticas de leitura literária entre os adultos da pesquisa, um cenário foi construindo-se a partir da compreensão de cada um deles. "A verdade", crônica de Luis Fernando Veríssimo (1995), produziu diversos estranhamentos e posições dos alunos, que registrei no diário de campo.

Antes, porém, cabe reproduzir a crônica de Veríssimo (1994, pp. 358-59),

Uma donzela estava um dia sentada à beira de um riacho, deixando a água do riacho passar por entre os seus dedos muito brancos, quando sentiu o seu anel de diamante ser levado pelas águas. Temendo o castigo do pai, a donzela contou em casa que fora assaltada por um homem no bosque e que ele arrancara o anel de diamante do seu dedo e a deixara desfalecida sobre um canteiro de margarida. O pai e os irmãos da donzela foram atrás do assaltante e encontraram um homem dormindo no bosque, e o mataram, mas não encontraram o anel de diamante. E a donzela disse:

- Agora me lembro, não era um homem, eram dois.

E o pai e os irmãos da donzela saíram atrás do segundo homem, e o encontraram, e o mataram, mas ele também não tinha o anel. E a donzela disse:

- Então está com o terceiro!

Pois se lembrara que havia um terceiro assaltante. E o pai e os irmãos da donzela saíram no encalço do terceiro assaltante, e o encontraram no bosque. Mas não o mataram, pois estavam fartos de sangue. E trouxeram o homem para a aldeia, e o revistaram, e encontraram no seu bolso o anel de diamante da donzela, para espanto dela.

- Foi ele que assaltou a donzela, e arrancou o anel de seu dedo, e a deixou desfalecida - gritaram os aldeões. - Matem-no!

- Esperem! - gritou o homem, no momento em que passavam a corda da forca pelo seu pescoço. - Eu não roubei o anel. Foi ela quem me deu!

E apontou para a donzela, diante do escândalo de todos.

O homem contou que estava sentado à beira do riacho, pescando, quando a donzela se aproximou dele e pediu um beijo. Ele deu o beijo. Depois a donzela tirara a roupa e pedira que ele a possuísse, pois queria saber o que era o amor. Mas como era um homem honrado, ele resistira, e dissera que a donzela devia ter paciência, pois conheceria o amor do marido no seu leito de núpcias. Então a donzela lhe oferecera o anel, dizendo "Já que meus encantos não o seduzem, este anel comprará o seu amor". E ele sucumbira, pois era pobre, e a necessidade é o algoz da honra.

Todos se viraram contra a donzela e gritaram: "Rameira! Impura! Diaba!" e exigiram seu sacrifício. E o próprio pai da donzela passou a forca para o seu pescoço.

Antes de morrer, a donzela disse para o pescador:

- A sua mentira era maior que a minha. Eles mataram pela minha mentira e vão matar pela sua. Onde está, afinal, a verdade?

O pescador deu de ombros e disse:

- A verdade é que eu achei o anel na barriga de um peixe. Mas quem acreditaria nisso? O pessoal quer violência e sexo, não histórias de pescador.

Para Júlia, "a mentira faz parte da nossa vida, acredita que se faz necessário em algum momento; a verdade é uma mentira" (entrevista com Júlia em 08/12/2014). A função de evasão da leitura, ocorre por transferência do mundo real do leitor para o mundo do texto. Laura escreve: "A verdade é tão preciosa que precisa de tantas mentiras para ser revelada. A vida é um conjunto de mentiras tão bem contadas que acreditamos ser a única verdade" (entrevista com Laura em 08/12/2014). Nesse ponto, a leitura não se apresenta como consumo passivo, mas sim como reflexão, questionamento, transgressão.

Henrique escreve e reelabora o que compreendeu da crônica de Veríssimo (1995), mostrando os horizontes proporcionados pelo texto literário e a relação dialógica entre a literatura e leitor. "Por medo do castigo do pai, a donzela da história criou a sua verdade, e foi inventando detalhes para poder sustentá-la. Até que surgiu uma outra verdade, a do pescador, que foi melhor aceita por todos, afinal, o pescador falou o que as pessoas queriam ouvir. Quantas vezes não aceitamos como verdade aquilo que nos convém?" (entrevista com Henrique em 16/11/2014).

Segundo Queirós (1999), não há liberdade maior do que o leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre suas palavras e silêncios. Texto e leitor, na situação vivida na escola, ultrapassam a solidão individual e entrelaçam-se pelas interações. Este abraço que o texto possibilita é a soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor.

A expressão a verdade das mentiras é retirada da obra de Mário Vargas Llosa (2004). O escritor peruano conta que desde seu primeiro conto lhe perguntavam se o que escrevia era verdade. A resposta para essa pergunta é retirada da ideia de que os romances mentem, não podem fazer outra coisa, mas, mentindo, expressam uma curiosa verdade, que só pode revelar-se escondida, disfarçada do que não é.

Para o pensador tcheco Vilém Flusser (1920-1991), temos a sensação de que o fictício está em tudo o que nos cerca, e do fingir como clima da nossa vida. Esse autor, em um texto publicado no Diário de Ribeirão Preto, São Paulo, de 26 de agosto de 1966, propõe: considerem a famosa sentença de Newton, "minhas hipóteses não são inventadas". Em contrapartida, considerem a sentença de Wittgenstein: "as ciências nada descobrem: inventam". Deste modo, a contradição existente entre essas duas sentenças revela profunda modificação do conceito de realidade e ficção, de descoberta e invenção, de dado e de posto.

A ciência, na visão de Flusser (1996), é ficção. Para ele, o mundo é concebido como ficção. Esse é um tema que acompanha todo o percurso do pensamento ocidental. Sempre terá havido pensadores que viam o mundo como ficção. Para Platão, apenas sombras; para o Cristianismo medieval o mundo é uma armadilha montada pelo diabo; no Renascimento o mundo é um sonho.

Assim, a verdade das mentiras é tomada como exercício imaginativo e criativo na dinâmica do viver. A narrativa ficcional atua como educadora da sensibilidade, ao mesmo tempo em que instiga diferentes maneira de ver o mundo e a nós mesmos. Na perspectiva de Manguel (2000), o mundo externo pode ser iluminado de forma diferente e reorganizado para constituir o que quer que escolhamos.

5.3 A FICÇÃO CRIA LUGARES INVISÍVEIS

Um dos escritores mais importantes e instigantes do século XX, Ítalo Calvino, escreveu *As cidades invisíveis* (1990). Nesta obra, a cidade deixa de ser um conceito geográfico para se tornar o símbolo complexo e inesgotável da existência humana, ou seja, em nós habitam cidades invisíveis. Manguel e Guadalupi (2003), a partir da suposição de que ficção é realidade, escreveram *Dicionário de lugares imaginários*, um guia de lugares que gostariam de visitar, escolhidos porque eles provocam em nós aquela emoção indescritível, a verdadeira proeza da ficção.

A literatura abre espaços para o leitor imaginar lugares, criar a sua própria cidade, fundar atos de leitura no mundo inventado. Esse universo imaginário, oferecido pela literatura, provoca a escrita de textos ficcionais de riqueza e de diversidade espantosa. Mundos criados para satisfazer desejos, sem os quais a existência humana seria muito pobre.

No trabalho de campo vão surgindo esses lugares. Laura, de leitora, revela-se escritora. Para o encontro de campo, realizado na escola em 16/11/2014, ela trouxe um texto, intitulado "Cidade do nada" e, com isso, cria um universo literário novo. Segundo Queirós, "[...] cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para a viagem do pensamento". (QUEIRÓS, 1999, s/p).

O texto de Laura gera dúvidas, e a dúvida provoca criação literária inédita. A escrita surge das provocações que o grupo da pesquisa vai experienciando. Um mapa imaginário, o qual tem espaço para mais uma cidade, uma praça ou um país.

A cidade do nada

Então cheguei naquela cidade, pensando encontrar várias coisas diferentes. Porém fui entrando de mansinho e não consegui ver ninguém nem nada. Pensei: como assim, não tem ninguém? ... Olhei ao meu redor e observei que havia alguns prédios vazios, uma pracinha com alguns bancos de madeira. Na calçada e nos bancos havia muito pó, que mais se parecia com cinza. Uau! Começou a me dar medo, aquela cidade estava parecendo com o cenário de filme. De repente escutei o barulho de galhos se quebrando, pensei em me mandar embora daquela cidade que não tinha ninguém, sem verde, sem nada, a não ser o pó. Bem devagar fui me afastando daquele nada. No dia seguinte fiquei pensando: a cidade do nada teria sido um sonho? (Diário de campo, 16/11/2014).

Nessa experiência ficcional, Laura passa da oralidade e da imaginação para a escrita. E o ato de escrever torna-se uma prática nova para o sujeito. Certeau (1994) designa por escritura a atividade concreta sobre um espaço próprio, a página, e que consiste em elaborar um texto com poder sobre a exterioridade. Assim, o texto é um artefato de outro mundo, não recebido, mas fabricado. Essa construção textual não é apenas um jogo de palavras, ela abre a possibilidade para agir sobre o indivíduo e sobre o meio e transformá-lo. Nas palavras de Certeau (1994), uma maquinaria que transforma os corpos individuais em corpo social.

O texto literário de Laura não está acabado. Há perguntas que convidam o leitor a fabricar continuidades. "No dia seguinte, fiquei pensando: a cidade do nada teria sido um sonho?". Para Certeau (1994, p. 243), "essas produções têm um ar fantástico, não pela indecisão de um real que mostraria nas fronteiras da linguagem, mas pela relação entre os dispositivos produtores de simulacros e a ausência de outra coisa".

No contexto da produção escrita individual dos participantes da pesquisa, emergem outras histórias. Henrique escreve,

Depois de tanto andar por este velho mundo de Deus, resolvi fazer uma viagem para um país ainda desconhecido. Saí no dia 7 de julho de 1977, às 7 horas. Embarquei para o estado de Assombração, que fica no país do Terror. A primeira parada fiz foi na cidade de Fantasma, que embora sendo uma cidade pequena, com apenas 7.777 habitantes, é muito desenvolvida. A população trabalha nas fábricas e tem boa renda. Porém, o grande chefe da cidade importa de tudo, desde cachaça e fumo até armas de grande poder de destruição. Na política, a cidade tem só 2 partidos: SQV e TQC. As eleições são realizadas de 7 em 7 anos. Votam todos os cidadãos acima de 16 anos de idade. Na área da saúde não há médicos, pois o curador é o próprio chefe da cidade. Na praça da cidade há plantas de espinho e outras plantas exóticas: urtiga, carrapicho, pimenta. Há flores e vegetação de enfeite e medicinal: unha-de-gato, mamica-de-cadela - planta brasileira que se assemelha à mama de uma cadela e é usada no tratamento do vitiligo. Para proteger essas plantas são feitas cercas com caraguatá. Sentado na praça encontrei uma garota, que me chamou pelo nome. Conversamos, fomos a uma boate dançar. Namoramos. Passeamos pela cidade, conhecemos lugares incríveis, fomos ao motel, à Praia da Solidão, nos entregamos um para o outro. Daí o telefone tocou. Acordei assustado, eram 7h27 de uma segunda-feira, hora de ir para o trabalho. Minha viagem de 7 dias ao país desconhecido acabou. Acabou também o sonho". (Henrique, 16/11/2014).

A escrita de Henrique é significativa. O que ele diz tem relação com a obra *Um camponês na capital*, de Miguel Sanches Neto, leitura oportunizada pela pesquisa de campo. O conhecimento popular que Henrique dispõe sobre as plantas

exóticas e a terminologia indicam suas origens, homem que viveu boa parte de sua vida no campo. Em cada palavra e expressão do texto há uma lembrança, e por meio desse processo, o autor leitor vai se constituindo.

Nas últimas décadas, a concepção de leitura tem sido repensada a partir de uma série de debates e trabalhos acadêmicos que a concebem como uma questão ao mesmo tempo pedagógica, linguística e social (ORLANDI, 1988). Autores como Zilberman, Lajolo e Soares desenvolveram trabalhos, que defendem a leitura como atividade humana que implica algo mais que a decodificação e a compreensão de um sentido que está dado no próprio texto. Nessa concepção, a leitura implica também produção e construção de sentidos, processo no qual o sujeito se constrói como leitor em interação com o texto, com outros textos, a partir de sua própria história de leitor e de suas experiências de vida. Desta forma, o acesso a bens culturais é condição fundamental no processo de constituição do leitor, ao mesmo tempo em que é essencial realizar um tipo de trabalho com a leitura que permita refletir acerca dessas relações, dos sentidos apreendidos a partir do texto e dos sentidos produzidos e reconstruídos pelo leitor.

Optei por apenas dois textos, entre vários, que os sujeitos da pesquisa-ação produziram, pois mostram a relação entre saber informal e formal do universo cultural, acionado pela pesquisa-ação. As produções dos dois alunos comprovam que não há dificuldade para ler e escrever na escola, basta ação pedagógica para ativar o potencial de criatividade.

5.4 A INTERTEXTUALIDADE NA VIDA E NA LEITURA

Entre as atividades desenvolvidas em campo, programamos uma conversa com os participantes da pesquisa sobre a 30ª Feira do Livro de Caxias do Sul, realizada anualmente no centro da cidade. O tema escolhido para o ano de 2014, "Encontre sua palavra", sugere vasto espaço de reflexão e de interlocuções com a literatura. E a programação, montada pelos organizadores, incluiu o 1º Festival literário e cultural, sendo batizado com o nome de "Entrelinhas".

O grupo optou por fazer uma saída à feira, no dia 3 de outubro de 2014. O roteiro previu ainda uma visita à Galeria Municipal de Arte Gerd Bornheim, da Casa da Cultura, para conhecer a Exposição Trintelas, pinturas do artista plástico

paulistano Antônio Carlos Nicolielo⁴⁷. Cada participante colaborou no planejamento da atividade de campo, desde a previsão do transporte e horários até o objetivo do "passeio literário". Destaque para o diálogo ocorrido entre os participantes quanto à relação que mantinham com o evento literário da cidade. Henrique conta que nunca visitou uma feira e uma galeria de arte. Mostra-se entusiasmado com o convite. As mulheres narram ter ido à feira, mas não lembram quando. Júlia parece ter uma relação mais intensa. Conta que levou os filhos para conhecerem as estantes da feira noutros anos, que é muito bonito ver a praça cheia de livros e pessoas que gostam da leitura. Registrei no diário de campo as principais observações.

Diário de campo (parte 4) - 10 de outubro de 2014

Fomos à biblioteca, em formato de feira, instalada ao ar livre, no coração da cidade. A 30ª Feira do Livro de Caxias do Sul - edição 2014 está imponente. Encontramo-nos numa das esquinas próximas à praça. Todos estão vestidos com roupas diferentes daquelas do cotidiano da escola. As mulheres usam batom, bolsa. A sensação é de que estamos indo para uma festa, expressamos alegria, conversamos de forma descontraída. O encontro com o livro é aguardado. Cada um espia os exemplares espalhados pelas estantes dos livreiros. E logo vem a surpresa. Concluem que há livros à venda a partir de R\$ 1,00. O resultado, percebido ao final da visita, é a aquisição de uma quantidade de mais de 10 obras.

Interpretamos que a escolha de alguns dos títulos, para aquisição individual, mantém relação com o gênero e gosto literário dos participantes. Júlia escolheu o romance *A culpa é das estrelas*, do escritor norte-americano John Green, que conta a história de um paciente terminal, vítima de câncer, com promessa de viver mais alguns anos. Henrique opta pela obra de Luis Augusto Fischer, *Bá, Tchê!*. Nessa obra, Fischer apresenta uma coleção de palavras e expressões correntes na linguagem do povo do Rio Grande do Sul. Ana também escolhe essa obra de Fischer e outro livro de poesias, *Fósforos, pólvoras e jogos de artifício*, da autora Juliane Cassini. E Laura escolhe o romance *Os filhos dos outros*, da inglesa Joana Trollope, que aborda os mitos, verdades e dificuldades do cotidiano das famílias modernas. De outro modo, a escolha das obras como um acontecimento literário mostra a relação direta com o repertório que o leitor possui, ou seja, o seu conhecimento de mundo.

A partir da leitura da imagem do folder da exposição Trintelas, Henrique produz outro texto (06/10/2014), no qual compara as imagens do folder (anexo 3) à biblioteca da Escola Municipal Luciano Corsetti e às pessoas participantes da pesquisa de campo:

⁴⁷ Artista plástico e chargista. É reconhecido no mundo inteiro por transformar a realidade em cores contrastantes. Na exposição Trintelas, o artista evidencia observações do cotidiano, como um casamento caipira, uma viagem de trem, crianças brincando e pessoas em uma biblioteca.

Árvore biblioteca. Ela representa a biblioteca do Colégio Luciano Corsetti, que tem praticamente todos os livros que precisamos. Na árvore tem 28 livros. Vinte e oito divididos por quatro dá 7 unidades para cada um dos membros do grupo de pesquisa. As meninas que estão à esquerda da árvore representam nossas colegas mulheres. A menina da direita da árvore, que está usando a sombrinha azul, representa professora de Língua Portuguesa. O senhor que está à direita representa o pesquisador. E a pessoa que está regando a árvore sou eu, o Henrique, que tem mais conhecimento de agricultura, rega a árvore para que cada vez mais aumentem os livros, pois eles trazem cultura, vamos cultivá-los!

A leitura realizada por esse leitor mostra que a imagem do folder apresenta a característica de uma relação. Esse fenômeno se manifesta no texto de Henrique, que vive experiência e construção de sentido, estabelecida e compartilhada com os colegas de pesquisa.

No caminho para a galeria de arte algo inusitado nos acontece, encontramos e conversamos com o escritor Gilmar Marsílio⁴⁸ (ver imagem 7 do Apêndice 8). O encontro casual acabou sendo oportunidade singular de diálogo significativo sobre as práticas de leitura e escrita. Os participantes contam suas experiências a partir da pesquisa, detalham os sentidos que a leitura e escrita têm na própria vida e no processo de escolarização. Marsílio relata suas práticas de leitura e escrita literária, sua percepção sobre a formação do gosto literário, a importância da biblioteca na formação da pessoa, a escolha dos assuntos que compõem a produção literária, o prazer do texto. O diálogo revela o que pensam, como compartilham a capacidade de comunicação simbólica, produzem e compreendem o texto literário. Segundo Barthes (1980, p. 26), "não restam dúvidas de que é isto a leitura: reescrever o texto da obra dentro do texto de nossas vidas".

A praça, a feira do livro, a galeria municipal de arte, a avenida, o botequim da esquina, os livreiros, os visitantes e transeuntes da praça central, a estação móvel de rádio, o palco cultural, o café, entre tantos outros, são manifestações culturais que, embora aparentemente desconexas, estão interligadas, uma espécie de rede de artefatos culturais que intertextualizam a experiência vivida pelos participantes da pesquisa. Os bens culturais produzidos pela sociedade estão diante dos olhos e do coração das pessoas, uma rede de cultura que se toca pelo olhar sensível das pessoas em movimento.

⁴⁸ Escritor e filósofo. Publica crônicas em jornais desde 1998. Publicou diversas obras, entre elas a coletânea *Frutos Ardentes* (2005). Mora em Caxias do Sul/RS, onde também é coordenador da Galeria Municipal de Arte Gerd Bornheim.

O café cultural da praça serve de "estação", de parada obrigatória no percurso literário do dia. Observo que a escolha dos participantes para fazer um registro fotográfico é defronte ao *banner* (imagem 6 do Apêndice 8), onde se leem as palavras: cor, poesia, abstrato, sentimento, emoção, coração, beleza. Desafiei os participantes a encontrarem suas palavras, mote do banner. Júlia escolheu a palavra beleza, Henrique emoção, Laura sentimento e Ana a palavra poesia.

5.5 CADA UM CRIA A SUA HISTÓRIA E A DOS OUTROS

A pesquisa empírica aos poucos vai produzindo o "banquete" de material que o pesquisador terá para decifrar ou, na visão de Bourdieu (1999), entender o conjunto de esquemas fundamentais assimilados pela cultura dos participantes. No trabalho de campo, vamos observando os novos acontecimentos. Escutei com atenção as narrativas dos participantes. "A minha história pode ser a mais bonita, a mais fundamental, mas eu gosto é da história dos outros. Quero relembrar as histórias que meu avô contava. Eu ficava um tempão ouvindo meu avô para saber o que ia acontecer ao final da história". (Júlia - Diário de campo, dezembro de 2014). Para Arendt (2005, p. 205), "[...] muito embora as histórias sejam resultado inevitável da ação, não é o ator, e sim o narrador que percebe e faz a história".

Apreendi, convivendo com Júlia, que a melhor maneira para aprender a contar histórias é escutar o que as outras pessoas narram. O jornalista Zuenir Ventura, na obra *Minhas histórias dos outros* (2005), conta que escreveu o livro com os episódios vividos e os personagens conhecidos ao longo de sua carreira de jornalista. E para quem escreve memórias ou histórias, realidade e ficção são indissociáveis. Narra ainda que, a partir da influência dos livros, presentes de uma professora colega de colégio primário, do Rio de Janeiro, resolveu cursar Letras. Camões, Cervantes, Dante, Machado, Pessoa, Lorca, Camus e o Rio de Noel Rosa são autores que Zuenir atribui terem colaborado na sua formação acadêmica e literária.

Laura tem muitas histórias para contar. Uma delas diz respeito a sua trajetória pessoal. "Eu sempre quis estudar, pois quero ser enfermeira. Mas meu marido coloca entraves. Para ele, o que quer uma mulher nessa idade com o estudo? Eu respondo: meus sonhos ninguém deve perturbar. Eu é que sei".

"Para mim a literatura serve para perguntar ou para responder. Se pergunto, é porque não sei, mas também porque quero saber" (Henrique, diário de campo, outubro de 2014). Os diálogos sobre leitura nos inquietavam, às vezes pela convicção dita e referida sobre o sentido da vida, às vezes pela poesia estampada em cada texto que narram. E, ao movimentar-se entre histórias e memórias, Henrique tece novos textos. "Eu precisava contar para meu irmão que havíamos perdido o nosso pai. É, ele faleceu de repente. Então, inventei, na hora, uma poesia". (Henrique, diário de campo, outubro de 2014). Perguntei se ele lembrava da poesia. Sem pestanejar, Henrique diz: "triste fato aconteceu. Chegando onde eu estava, ao Ciri a notícia vou dar. Eu, Henrique, vim te avisar, que o nosso pai faleceu".

Aqui as definições de real e de imaginário ficam confusas, porque os fatos da vida se entrelaçam com a abundância do distanciamento oportunizado pela literatura. A realidade da morte pode ser suavizada pela poética do texto. A arte de ler "abre caminho em direção à interioridade, aos territórios da afetividade, das emoções, da sensibilidade; a tristeza ou a dor podem ser dominadas. Os que abrem espaços de leitura abrem o espaço íntimo, subjetivo" (PETIT, 2009, p. 108).

Assim, ler e escrever permite falar de coisas que sabemos e vivemos, porém nem sempre compartilhadas. Reconhecimento de si que a literatura permite, espaço para a descoberta, reelaboração dos sentimentos, elaboração do simbólico. Nessa perspectiva, a expressão "experiência de ler" é tomada como uma metáfora para mostrar que há uma circulação de leitura e de escrita entre os alunos da escola capaz de se vincular aos objetivos do PNBE. Colocar à disposição textos literários e obras de referência na cultura escolar não é suficiente para a apropriação e a promoção de leitura na escola. A investigação mostra um potencial existente para a exploração dos livros distribuídos pelo PNBE, que talvez possibilitem a superação de dificuldades das práticas pedagógicas de leitura.

5.6 O AVANÇO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com o passar do tempo, os participantes da pesquisa avançam nos processos de alfabetização e de escolarização. O sonho de concluir o Ensino Fundamental de 9 anos está tornando-se realidade. Na segunda semana do mês de

dezembro de 2014, foi informado que os 4 participantes da pesquisa estavam aptos para o ingresso no Ensino Médio. Sabemos que os tempos, os espaços e os saberes da Educação de Jovens e Adultos são diferentes do ensino regular. Deste modo, a validação das habilidades e competências do Ensino Fundamental gerou a promoção para a etapa seguinte da escolarização. Os anos de escolarização dos participantes avançam na vida de cada um e, assim, podem contar com os 9 anos do ciclo básico.

Como alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e perante uma estrutura curricular flexível, se comparada com a do ensino regular, a experiência escolar avança e as relações de ensino e de aprendizagem criam novos cenários no processo de escolarização dos participantes.

A alegria era visível entre eles, diante da conclusão dos nove anos do Ensino Fundamental. Queriam contar, comemorar e valorizar o conhecimento que construíram na escola noturna de EJA. Alcançaram, nos estudos, aquilo que um dia sonharam. E, ao mesmo tempo, surge a preocupação com a nova escola. O ingresso em um ambiente escolar diferente, novos professores e colegas, novos desafios - o mundo desconhecido reúne forças que mexem com eles.

Ao longo da história da educação de pessoas adultas, as políticas de âmbito nacional caracterizaram-se pela descontinuidade, seja pelo viés da escolarização ou da educação continuada. As ações governamentais e não governamentais, desenvolvidas na forma de programas, projetos, campanhas e movimentos, em geral, visavam à oferta rápida e de baixo custo, com ênfase na alfabetização de adultos, em uma perspectiva vinculada ao sistema produtivo. Por isso, essa concepção vincula-se à tese de reparar de forma paliativa, sem força de levar adiante a garantia de um direito fundamental em sua plenitude.

Quando a EJA passa a ser reconhecida como direito público subjetivo e é incluída como modalidade de ensino da Educação Básica, tendo na legislação a garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos adultos, sofre uma ruptura com a sua diretriz dominante ao longo de sua história. Segundo Arroyo (2005, p.23), "[...] a história mostra que o direito à educação é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos". Desse modo, a conquista do direito à escolarização de adultos tem relação com essa legitimação.

Ao longo da História da Educação, alfabetização e escolarização constituíram-se como dois processos que se distinguem entre si e também se articulam, resultando em dois produtos. Ou seja, dois processos com características distintas, mas articuladas, visando a um fim específico: a aculturação escrita. A modalidade formativa cultural (literacia) e a diversidade cultural resultam em dois produtos desses processos. Segundo Magalhães (2014, p. 40), "[...] há uma evolução histórico-pedagógica e coerência na ação que distingue e também articula a alfabetização e a escolarização como processos literácitos".

Nos ciclos históricos da Modernidade e da Pós-modernidade, a aculturação escrita ocupa o centro do processo de alfabetização e escolarização. A alfabetização resulta na uniformização leitora, escrevente e programática. A escolarização é tomada como padrão epistêmico e diversidade cultural. A escola, ao apropriar-se do processo de alfabetização, demanda um currículo e um método. Assim, a escolarização transformou-se em processo educativo de base, sobrepondo-se à instrução e à educação.

A partir do século XX, sob a influência dos documentos e das orientações da UNESCO, o método de alfabetização foi generalizado, aplicável às diferentes línguas. Estudo de Magalhães (2014) mostra que um Relatório da UNESCO, de 1956, defende um método de alfabetização aplicável às diferentes línguas em torno de um princípio: o da sobreposição entre escolarização de base e alfabetização.

Na segunda metade do século XX, com as campanhas de alfabetização massiva de adultos e o alargamento do conceito de alfabetização, surge a concepção de letramento de adultos em caráter técnico-profissional. De acordo com o texto da V CONFINTEA⁴⁹, a educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, para que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolverem suas habilidades, enriquecerem seu conhecimento e aperfeiçoassem suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação das necessidades próprias e as da sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível em uma sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática são reconhecidos.

⁴⁹ V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 108), "[...] a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais". Nesse caso, todos esses fatores estão em jogo, pois a incidência da demanda por formação profissional não está apartada dos demais fatores que impulsionam a atividade escolar.

Durante o período da realização da pesquisa de campo (dezembro de 2014), a escola realizou a autoavaliação, com a participação de professores, alunos e auxiliares, para colher evidências do desempenho escolar do ano. Tive acesso aos resultados referentes à biblioteca e aos projetos desenvolvidos, buscando verificar se o trabalho da biblioteca escolar englobava ou não a modalidade EJA. A autoavaliação mostra que a biblioteca atende às necessidades da escola, apoia o trabalho dos professores e dá suporte aos projetos. Indica que a biblioteca é um lugar limpo e organizado, um bom espaço para atividades. O atendimento e o acervo são destacados em quase todas as avaliações, ações como o "Passaporte da leitura" e "Projeto autor na escola"⁵⁰. Porém, a pesquisa não faz referência ao uso da biblioteca pelos alunos e professores da EJA, provavelmente em decorrência do desconhecimento da existência dos livros do acervo do PNBE na escola. É provável que alunos da EJA concluam o Ensino Fundamental sem terem a oportunidade de contato com o acervo literário do PNBE.

⁵⁰ Ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Cultura em parceria com as escolas da rede.

Conclusão

Iniciei este texto citando um excerto do livro de Umberto Eco, extraído do seu Prefácio, como fonte de inspiração: a tese é invenção, é descoberta; há um paradoxo entre descobrir e fazer uma tese doutoral. Essa ideia permaneceu presente durante toda a aventura da travessia, entre as duas margens do oceano da ciência. De um lado, o conhecido; do outro, o desconhecido, o indefinido, o porvir da investigação.

Torna-se imprescindível advertir sobre o caráter provisório e não definitivo do ponto de chegada desta tese. Com efeito, constitui-se em mote de dúvida, pois a investigação científica tem características que o pesquisador não poderá prescindir, uma delas reside na ideia de que se construíram respostas provisórias, inclusive pelo fato de não ser possível conhecer um problema de pesquisa por inteiro. Talvez, o ponto de chegada deste estudo constitua-se em lugar de partida para outras investigações. Tenho a impressão de que esta investigação trouxe muitas questões de pesquisa que não podem ser respondidas nesta tese e não estavam previstas no ponto de partida.

Ao investigar qual o alcance e a influência da política de leitura destinada às pessoas jovens e adultas, no recorte dos livros de ficção que compõe os acervos destinados à EJA, inúmeras outras questões de pesquisa foram-se colocando no percurso. O problema de pesquisa guiou-me no caminho de análise e de compreensão do fenômeno experiência de leitura, enquanto ocorrência do ato de ler o mundo e que se prolonga no acesso e uso do livro de literatura na formação escolar e não formal de pessoas com percursos e histórias de vida singulares, na medida em que não são crianças escolares e foram excluídas da oportunidade de escolarização e de alfabetização na idade própria.

Portanto, procurei organizar a estrutura da tese a partir de alguns marcadores estruturantes no contexto da investigação, a fim de possibilitar a análise dos contextos de influência, de regulação, de prática, de resultado e de estratégia política no âmbito da leitura de ficção, os quais têm impacto na cultura letrada dos alunos jovens e adultos da Educação Básica; a experiência de ler na história de vida dessas pessoas que trazem a marca da diversidade cultural; explorar as funções

pedagógicas da biblioteca no domínio do currículo e da formação de novos leitores: os lugares de leitura, as memórias e as histórias de leitura.

Diante deste conjunto de marcadores e das implicações decorrentes da pesquisa, mobilizei tempo e recursos, viagens de estudo, diálogo com investigadores brasileiros e estrangeiros, organizei sumários e mapas de orientação, li, resenhei e fichei quantidades de livros teóricos e de literatura, participei de eventos e jornadas científicas. Enfim, esta tese se propõe a responder as questões que estão colocadas no Apêndice 1 e as respostas que se sobressaem estão agrupadas em torno de quatro aportes, que são as mais significativas como respostas ao objeto de estudo, e estão explicitadas a seguir.

a) A história de leitura é a história de cada um dos seus leitores

A experiência de ler é incontestavelmente pessoal e singular, pois é atividade humana, compreendida como ação e correspondente pluralidade, que se dá em resposta, afetiva, moral e intelectual às implicações de compreensão de si, dos outros e do mundo que nos cerca. Encontramos leitores que não sabem escrever, mas que não vivem sem a leitura. Assim, evidencia-se que a leitura é uma habilidade diferente da escrita. Os sujeitos escolarizados referem-se à leitura e à escrita como indissociáveis devido à sua cultura escolar, na invisível percepção dessas diferentes habilidades.

Os currículos escolares destinados aos novos públicos, baseados na sobreposição entre escolarização básica e alfabetização, promovidos na segunda metade do século XX, contribuíram para a construção dessa representação. Defendo, nesta tese, que a história da leitura é a história de cada um dos seus leitores. Este é o mote da tese, é a minha contribuição para pensar a história do livro no Brasil de hoje, a história da leitura junto às pessoas adultas da EJA em Caxias do Sul. Busquei nas vozes anônimas elementos para pensar essa história pessoal da leitura.

Não escolhi os leitores em processo de escolarização, fui por eles escolhido para o desenvolvimento de uma investigação que está imbricada com a leitura, leitores e biblioteca escolar, numa época de reconhecimento da EJA como modalidade da Educação Básica, conseqüentemente responsável pela garantia dos

direitos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos jovens e adultos. Esta pesquisa também é uma contribuição ao Plano Nacional do Livro e da Leitura, o qual defende, no Eixo 3, a valorização institucional da leitura e do seu valor simbólico.

b) Acervos literários EJA com o selo PNBE: discurso, entrelinhas e práticas

O livro literário EJA adquirido e distribuído pelo PNBE aos sistemas de ensino de todo o País tem como endereço de destino a biblioteca da escola. Essa prática de envio de livros via envelope procura influenciar e implementar a cultura letrada na escola. O discurso em torno dos baixos índices de leitura; da leitura como passaporte para a formação geral e escolar dos alunos; do ato de ler como necessidade para o domínio da língua materna; do letramento; dos novos modos de ler; enfim, do universo da cultura letrada, revela-se contraditório ao ser confrontado com a prática. O livro de ficção adquirido e distribuído à biblioteca da escola tem chance de ficar na caixa do correio ou na prateleira. Esta tese percorreu os contextos de influência, de regulação, de prática, de resultado e de estratégia política, no momento histórico em que as políticas educacionais estão voltadas para a performatividade.⁵¹ Em síntese, o investimento do Governo Federal para a seleção, compra e distribuição do livro de ficção tem resultados questionáveis em termos de política de leitura, pois a escola - onde a população apropria-se dela - está engajada a responder ao processo de escolarização, regulado e controlado por indicadores de avaliações externas. Os resultados esperados pelo PNBE passam necessariamente pela formação do professor bibliotecário, pelo investimento na qualificação dos espaços e lugares de leitura, pela mediação.

O PNBE tem articulação imediata com o PNLL. São dois documentos construídos pelas políticas educacionais e culturais com o mesmo propósito. No decorrer da investigação, fiz análises comparativas entre esses documentos de regulação de política no Brasil contemporâneo com dois documentos recentes de Portugal, países que têm a mesma língua materna. A Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e o Plano Nacional de Leitura (PNL) professam a mesma ideologia dos documentos brasileiros, isto é, a leitura como objeto de desejo no campo educacional e cultural. Porém, enquanto o Brasil ainda tem a necessidade de

⁵¹ Conceito defendido por Ball para designar a gestão das políticas educacionais pautadas em metas e resultados.

programar ações visando à inclusão e o combate das desigualdades sociais, Portugal almeja torna-se competitivo na geopolítica e na macroeconomia na região europeia, sobretudo diante dos compromissos políticos assumidos junto ao Parlamento Europeu. Desta forma, o Estado da performatividade constrói-se com ações de características que se aproximam e se distanciam na esfera da mesma política educativa de leitura.

c) As funções da biblioteca escolar vinculam-se ao currículo

Historicamente, as funções da biblioteca escolar estão vinculadas, de forma preponderante, ao apoio à pesquisa e à informação do aluno para responder às exigências do currículo. Na EJA, a ênfase é dada à escolaridade tardia da população, à margem de práticas de leitura literária. Deste modo, professores e bibliotecários não recebem a devida formação para o uso dos livros do acervo EJA, disponibilizado pelo PNBE, com propósitos de fruição e prazer de ler. Torna-se nítida a diferença entre a educação literária e a escolarização obrigatória ou destinada àqueles (jovens e adultos) que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na Educação Básica na idade própria.

A biblioteca escolar poderá constituir-se no lugar previsto pelo PNBE, como responsável pela formação de neoleitores e consolidação de áreas de aprendizagem, pela fabulação e pela importância da experiência de ler no âmbito da autoformação do aluno. Contudo, a biblioteca da escola tem carência de ações visando a fortalecer a segunda função, que é o domínio da cultura letrada dos alunos de EJA. Às escolas são demandadas tarefas previstas nas políticas educacionais vinculadas ao currículo, e a leitura de fruição não, necessariamente, vincula-se a esses propósitos. Um percentual significativo de professores encara como ameaça o tempo destinado à leitura literária, diante dos conteúdos indicados no currículo.

d) A experiência de ler muda o percurso da autoformação⁵²

A investigação comprova que a experiência de ler a obra de ficção de capa a capa produz transformações afetivas, intelectuais e culturais na vida do neoleitor⁵³.

⁵² Entendida com resultado dos processos de educação geral, que se desenvolvem a partir dos saberes da experiência e se vinculam ou não à cultura escolar.

Confirma que a educação literária é um processo de autoformação, atrelado aos saberes experienciais do aluno, conectado às preferências, às relações e ao ambiente sociocultural. O leitor que encontrei na EJA é portador de significativa experiência de vida, de cultura e de aprendizagem, construída ao longo da vida, que articula saberes e conhecimentos, crenças e valores historicamente herdados, modos de ser e estar no mundo. Portanto, ser leitor adulto que não teve acesso à escola, à leitura da palavra impressa, à literatura e ao livro na idade própria, não significa ausência de uma história de leitura. No início da pesquisa de campo, esses alunos desconheciam os acervos de literatura disponibilizados pelo PNBE. Entretanto, são alunos adultos com uma história de leitura.

Este estudo reconhece que a leitura não é uma simples reprodução social; ela é a possibilidade de prática individual, comportamento e meio de comunicação entre o sujeito e o mundo, acesso à palavra e à linguagem elaborada. Trata-se de uma experiência formadora, certa maneira de fortalecer e desenvolver qualidades pessoais e socioculturais ao que é vivido e ao simbólico no *continuum* da história de vida, que se impõe à consciência particular da qual a pessoa extrairá informações úteis às trocas com os outros e com a cultura historicamente edificada.

Ao longo deste estudo, foram surgindo naturalmente algumas dificuldades para responder à intencionalidade primeira, de saber se os livros que compõem os acervos EJA/PNBE estão em uso ou guardados na biblioteca da escola. Precisei refazer caminhos; desenvolver a pesquisa Estado da Arte para mapear a produção acadêmica sobre leitura de ficção na relação com a biblioteca da escola; refazer opção metodológica, pois o estudo de abordagem qualitativa requer um método adequado para a construção dos dados empíricos. Desta forma, a escolha do método pesquisa-ação exigiu tempo, envolvimento e dedicação. O aspecto interdisciplinar de alguns conceitos abordados, como os de cultura, leitura escrita, lugares de leitura evocam complexidade que merece ser desenvolvida em outros estudos. Não é possível esgotar tantas questões em um único momento da pesquisa, bem como cumprir com arguição teórica que enquadre tantos conceitos envolvidos no mesmo objeto.

A polissemia da política de leitura é um fator que não pode ser desconsiderado nesta investigação. O PNBE, como ação política do Ministério da

⁵³ O conceito de neoleitores está associado àqueles leitores que não possuem ainda as competências necessárias para desenvolver as múltiplas leituras (PAULINO, 2005).

Educação, abarca diferentes níveis e modalidades de educação; envolve gestores escolares de um sistema de ensino público que historicamente é caracterizado pela improvisação e fragmentação, ao mesmo tempo em que a diversidade e as desigualdades entre as diferentes regiões do País influenciam na produção de resultados assimétricos. Concluo, esta etapa da investigação com a compreensão de que a educação literária é um processo sociocultural diferenciado da ação de escolarização obrigatória ou destinada àqueles (jovens e adultos) que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na Educação Básica na idade própria. Portanto, as funções contemporâneas da biblioteca escolar estão vinculadas, de forma preponderante, ao apoio à pesquisa e à informação do aluno; vinculam-se às funções pedagógicas escolares, visando a responder às demandas de escolaridade tardia, à margem de práticas de leitura literária fomentadas por professores e bibliotecários para o uso dos livros do acervo EJA, disponibilizado pelo PNBE, com propósitos de fruição.

A formação do gosto literário é um processo de autoformação, um saber experiencial, conectado às preferências, às relações e ao ambiente sociocultural. Os contextos socioculturais nos quais se produzem os acontecimentos que serão objeto de uma experiência de leitura literária até poderão ser vividos no interior da escola, todavia, é um processo largo e exógeno às instituições educativas formais, na medida em que o currículo da Educação Básica demanda a leitura de gêneros textuais com propósitos de instrumentalização, de pesquisa e informação, destinadas às atividades escolares. A escola tem um ponto de chegada; a leitura de fruição não.

Por fim, é preciso reconhecer que não há totalidade em investigação. As possibilidades interpretativas deste percurso foram pautadas pela consciência das contingências que limitam e constituem a minha formação pessoal e profissional, mas que, por outro lado, permite-me continuar em permanente aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 1984.

BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In APPLE, Michael; BALL, Stephen J. e GANDIN, Luís A. **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. **British Educational Research Journal, Manchester**, v. 23, n. 3, p. 257-274, 1997.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. Stephen J. Ball, Jefferson Mainardes (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.

BANDEIRA, Manuel. A estrela. In: **Estrela da vida inteira: poesias reunidas**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento literário: escolhas de jovens leitores**. In: 30ª reunião Anual da Anped, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião Anual da Anped, 2007.

BARROS, Manoel de. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

BARTHES, Roland. **S/Z**. Lisboa: Edições 70, 1980.

BENVENUTI, Juçara. **Letramento, leitura e literatura no Ensino Médio da modalidade de EJA: uma proposta curricular**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Porto Alegre, UFRGS, 2011.

BERGER, Guy. A investigação em educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional. In: **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, nº 28. Universidade de Paris, 2009, p. 175-192.

BORGES, Jorge Luis. A biblioteca de Babel. In: BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. *In: Revista de psicologia da USP*. São Paulo: 1993, vol. 4, nº 1/2.

_____. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **A Economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996. [Ce que parle veut dire. Paris: Fayard, 1982]

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand, 1989.

_____. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BOWE, R.; BALL, S. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Plano nacional do livro e da leitura**. Brasília: Ministério da Cultura, 2014.

_____. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Ministério da Educação; guia elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.

_____. **Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária**: uma análise crítica. Florianópolis: Perspectiva, 2004, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004. Disponível em <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 27/01/2016.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CAPARELLI, Sérgio. **Restos de arco-íris**. Porto Alegre: L&PM, 1996.

CARVALHO, Aldenora Márcia Chaves. **A leitura de mitos clássicos na EJA**: superando as relações de poder na sala de aula para a formação do leitor literário. Dissertação de Mestrado em Cultura e Sociedade. São Luiz: UFMA, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v. 1

CAVACO, Carmen. **Adultos pouco escolarizados**: políticas e práticas de formação. Lisboa: Educa, 2009.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARTIER, Roger. 2001. **Cultura escrita, literatura e história**. Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas nos séculos XIV e XVIII, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. **Práticas de leitura**. São Paulo. Estação Liberdade, 1996.

CERILLO, Pedro C. (Org.). **Libros, lectores y mediadores**. Cuenca: Universidade de La-Mancha, 2002.

CICERO, Antonio. **Guardar**: poemas escolhidos. Rio de Janeiro: Record, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

Constituição Federal de 1988. Brasília: Senado Federal, 2014.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros**: passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

_____. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FÁVERO, Osmar. FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio do Século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Verena Santos Andrade. **A leitura na educação de jovens e adultos**: experiências e representações. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Salvador, Universidade Estadual da Bahia, 2012.

FLUSSER, Vilém. **Da ficção**. Texto publicado no Jornal O Diário de Ribeirão Preto, São Paulo, em 26 de agosto de 1966. Disponível em

http://www.geocities.ws/vilemflusser_bodenlos/textos/DAFICCAO.pdf. Acessado em 27/01/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRITZEN, Celdon. **O lugar do cânone no letramento literário**. In: 30ª Reunião Nacional da Anped, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião Anual da Anped, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GENETTE, Gerard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Tradução de Luciene Guimarães e Maria Antônia Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

GUATTARI, Félix. **Fundamentos éticos-políticos da Interdisciplinaridade**. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 108: 19/26, jan.-mar., 1992.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, nº 14. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31549/000632033.pdf?sequence=1>. Acessado em 29/01/2015.

KIPPER, Elisângela. **Um estudo da compreensão leitora em indivíduos inseridos em contextos sociais diferentes**. Dissertação de Mestrado em Letras. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: Poétique. **Revista de teoria e análise literárias**. Coimbra: Almedina, 1979.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

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

LEWIS, Clive Staples. **A experiência de ler**. Porto: Porto Editora, 2003.

LIMA, Luiz Costa. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. In: JAUSS, Hans Robert *et al.* **Estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Jovens leitores e suas bibliotecas íntimas**. In: 30ª Reunião Nacional da Anped, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião Anual da Anped, 2007.

MAGALHÃES, Justino. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade. In: MARLATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos. (Orgs.). São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MANGUEL, Alberto. **A biblioteca à noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **A cidade das palavras**: as histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **No bosque do espelho**: ensaios sobre as palavras e o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Os livros e os dias**: um ano de leituras prazerosas. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____; GUADALUPI, Gianni. **Dicionário de lugares imaginados**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MANKE, Lisiane Sias. **Leitores rurais**: apropriação ético-prática nos sentidos atribuídos à leitura. In: 36ª Reunião Nacional da Anped, 2013, Goiânia. Anais da 36ª Reunião Anual da Anped, 2013.

MARRE, Jacques A. L. **A construção do objeto científico na investigação empírica**. Cadernos de Sociologia, vol. 3. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

MATALLO JR, Heitor. A problemática do conhecimento. In: CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (Org.). **Construindo o saber**: metodologia científica - fundamentos e técnicas. São Paulo: Papyrus, 2010.

MINTZ, Sidney W. Encontrando Taso, me descobrindo. In: **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: 1984, vol. 27, nº 1.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

MORAES, Rubem Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil Colonial**. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, São Paulo, Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1979.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e

cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acessado em 26/05/2016.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 12. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

ORLANDI, Eni Pucineli. **A história do sujeito-leitor**: uma questão para a leitura. Discurso e leitura. Campinas: Pontes, 1988.

PAIS, Jose Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**: uma avaliação diagnóstica. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. **Algumas especificidades da leitura literária**. In: 28ª Reunião Nacional da Anped, 2005, Caxambu. Anais da 28ª Reunião Anual da Anped, 2005.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cultura e representações, uma trajetória**. In: Lume: repositório digital. Anos 90, vol. 13, nº 23/24, p. 45-58, jan/dez. UFRGS: Porto Alegre, 2006.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

POMBO, Olga. **Contribuições para um vocabulário sobre interdisciplinaridade**. In: POMBO, O.; LEVY, T.; GUIMARÃES, H. (Org.). A interdisciplinaridade: reflexão e experiência. Lisboa: 1994.

_____. **Epistemologia da interdisciplinaridade**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto: 2003. Disponível em http://www.uesc.br/cpa/artigos/epistemologia_interdisciplinaridade.pdf. Acesso em 17/02/2015.

_____. **Museu e biblioteca**: a “alma” da Escola. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/museubib/index.htm>, acesso em 16/02/2015.

PRADO, Adélia. O Tempo. In: **Coração disparado, poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.

PRO-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil 4**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2015. Disponível em <http://www.publishnews.com.br/estaticos/uploads/2016/05/zPurbYyLtHcyykd8onwpY>

k7qz6lopAWUYdDIHbLRAKy1FQWdCNf64T4VIOIZAP7BUJAXYsXkbY73VaWp.pdf.
Acesso em 26/05/2016.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é passaporte, é bilhete de partida. *In: A formação do leitor*. Leia Brasil - Programa de Leitura da Petrobrás, 1999. Organizadores: Jason Prado e Paulo Córdini.

RAMOS, Flávia Broccheto. **Literatura na escola**: da concepção à mediação do PNBE. Caxias do Sul: Educs, 2013.

RANGANATHAN, S.R. **As cinco leis da biblioteconomia**. Trad. de Tarcisio Zandonade. Brasília: Briquet de Lemos, 2009.

RESENDE, Mara Cristina Fischer; PELANDRE, Nilcea Lemos. **Letramento e leituras do leitor adulto**: práticas marcadas pela história e sociedade. *In: 28ª Reunião Nacional da Anped, 2005, Caxambu. Anais da 28ª Reunião Anual da Anped, 2005.*

ROLO, Clara. **Territórios educativos de intervenção prioritária**: de onde vêm? Para onde vão? Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade Escola Superior de Educação de Lisboa, 18 e 19 de Novembro de 2011.

ROSA, Ester Calland de Sousa. **A professora na biblioteca escolar**: identidade e práticas de ensino na formação de leitores. *In: 34ª reunião Anual da Anped, 2011, Natal. Anais da 34ª Reunião Anual da Anped, 2011.*

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANCHES, Tatiana Luena Baptista. **O contributo da literacia de informação para a pedagogia universitária**: um desafio para as bibliotecas académicas. Lisboa: UL, 2013.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. Campinas: **Revista Educação e Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

SCHOLLES, Robert. **Protocolos de leitura**. Lisboa: Edições 70, 1989.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *In: Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

STECANELA, Nilda. SILVEIRA, Clarissa Afonso. A educação de jovens e adultos vinculada na imprensa em Caxias do Sul (1950-2012). *In: STECANELA, Nilda et al. Ler e escrever o mundo*: a EJA no contexto da educação contemporânea. Caxias do Sul: Educs, 2014.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. **Uma política de leitura para todos: leitores e neoleitores.** *In:* MACHADO, Maria Margarida. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 121-133, nov. 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, T. **A literatura em perigo.** Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *In:* **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNESCO (2003). Literacy: a Unesco perspective. Paris: Unesco. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf>. Acesso em 18/01/2016.

VALLE, Mariana Cavaca Alves do. **A prática da leitura literária de mulheres na EJA.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

VÁLIO, Else Benetti Marque. Biblioteca escolar: uma visão histórica. *In:* **Revista Transinformação.** Campinas, jan/abr.1990. v. 2, p. 15-24.

VILAR, Edna Telma Fonseca e Silva. PRADO, Edna Cristina do. **A leitura de textos literários como contributo à leitura do espaço geográfico na EJA.** *In:* 27ª reunião Anual da Anped, 2004, Caxambu. Anais da 27ª Reunião Anual da Anped, 2004.

VENTURA, Zuenir. **Minhas histórias dos outros.** São Paulo: Planeta, 2005.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Comédias da vida privada.** São Paulo: Circulo do livro, 1994.

_____. **Solo de Clarineta.** São Paulo: Cia das Letras, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Mapa da tese

| 1. Objeto de estudo | 2. Objetivo | 3. Problema |
|---|--|--|
| <p>A experiência de ler e o PNBE na perspectiva da formação de novos leitores e do gosto literário de pessoas adultas a partir da biblioteca escolar.</p> | <p>Investigar qual o alcance e a influência da política de leitura destinada às pessoas jovens e adultas a partir do acervo do PNBE, a fim de compreender como se dá a experiência de ler, a formação de novos leitores e do gosto pela leitura.</p> | <p>A experiência de ler o mundo prolonga-se na experiência de leitura do livro de ficção selecionado e distribuído pelo PNBE aos sistemas de educação do País?</p> |
| <p>4. Tese</p> <p>Esta tese defende que o leitor, estudante de EJA, se constitui pelas mediações e é ele quem comanda a leitura. Ao ler, seu percurso de autoformação muda. Para fundamentá-la, quadro aportes se articulam: (a) a história de leitura é a história de cada um dos seus leitores; (b) os resultados do PNBE sinalizam a necessidade de fortalecer as práticas de mediação de leitura; (c) as funções da biblioteca escolar vinculam-se ao currículo; (d) a experiência de ler muda o percurso da autoformação do estudante de EJA.</p> | | |
| <p>5. Hipóteses</p> <p>As hipóteses movimentam-se em torno da ideia de que os participantes da pesquisa, a partir da leitura do mundo, poderão desenvolver a experiência de ler o livro de literatura impresso, pela intervenção pedagógica e da mediação para o uso do acervo de ficção disponível na biblioteca escola. O leitor escolar é um tipo de leitor, não necessariamente será um leitor de ficção.</p> | | |
| <p>6. Pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos</p> <ul style="list-style-type: none">- A experiência de ler a palavra escrita é um processo complexo e envolve a utilização de competências cognitivas, afetivas e intelectuais, imbricadas com outras expressões artísticas e culturais;- Os espaços e os lugares de leitura estão associados à diversificação dos serviços oferecidos pelas bibliotecas públicas, bibliotecas escolares e pelas livrarias;- A história de leitura é a história de cada um de seus leitores (MANGUEL, 1997);- A literatura é um direito humano fundamental, assim considerado um bem incompressível (CÂNDIDO, 2010); | | |

- A produção e a promoção do saber letrado são fenômenos indissociáveis da edição e circulação do livro, da experiência de ler, formação do leitor, da alfabetização e da diversidade sociocultural;
- A pesquisa-ação interfere na vida dos participantes da pesquisa, provoca, modifica; é uma prática educativa investigativa de mudança;
- As funções da biblioteca escolar articulam-se e distanciam-se na tarefa de apoio à pesquisa e a informação para o currículo e, ao mesmo tempo, para a formação dos leitores escolares;
- A obra de arte pode ser recebida como usada. Ao recebê-la exercemos a imaginação; ao usá-la auxiliamos nossas próprias atividades (LEWIS, 2003);
- A leitura é um tema que exige abordagem multidisciplinar, pois está vinculada à própria experiência do sujeito, sua instrução, motivações para ler, variáveis sociais;
- Atualmente, as diferenças já não estão mais em ler ou não ler, porque a leitura é parte essencial da nossa vida cotidiana. A leitura converteu-se em uma ferramenta imprescindível de uso. A diferença agora está no que se lê, como, quando, onde, por que se lê.

Apêndice 2 - Glossário

Ciclo de políticas - a abordagem do ciclo de políticas foi proposta por Ball (1992; 2011; 2013) como método de análise dos diferentes contextos que sustentam uma política pública educacional. Nesta tese, usei o ciclo de políticas como ferramenta para analisar o PNBE nos contextos de influência, de regulação, de prática, de resultado e de estratégia política.

Cotidiano - é um conceito amplo nas Ciências Humanas e na Educação. Aqui é adotado na perspectiva teórica de Certeau (1994) e de Pais (2003), visto como uma lógica de descoberta e que se distancia daquilo que é recebido como pré-estabelecido. Segundo Pais (2003), cotidiano é o que se passa todo dia. Porém, damos-nos conta de que é nos aspectos fúteis e insignificantes da vida social que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria abertura. Dessa forma, o desafio que se coloca à "sociologia do cotidiano é o de revelar a vida social na textura ou na espuma da aparente rotina de todos os dias, como a imagem latente de uma película fotográfica" (PAIS, 2003, p. 28). O trabalho com o cotidiano, que nos aproxima da perspectiva etnográfica, permite a inserção nos habituais ritos da vida para revelar o oculto, desvendar mistérios.

Currículo - compreende um conjunto de experiências de escolarização que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, que contribuem para a construção da identidade do sujeito (MOREIRA E CANDAU, 2007). O Currículo associa-se ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com ações educativas carregadas de intencionalidade, em busca do perfil de estudante egresso de EJA.

Gosto literário - compreendido como uma prática em construção, aprender a ler e a gostar de ler, a ter satisfação com a leitura, dentro e fora da escola. Dito de outro modo, o gosto (como sabor, prazer, moda, opinião) pela leitura, e de modo especial pela leitura literária, não é um fato natural, mas cultural e social. A formação de novos leitores e do gosto literário tem relação com as necessidades, com o tempo e com o espaço em que se movimentam pessoas e grupos sociais.

Pessoa adulta - construção social que determina o corte de idade, isto é, não estamos nos referindo à criança e ao adolescente, ou ao jovem de 18 anos incompletos. Porém, a literatura sobre o termo *adulto* registra algumas flutuações de sentido. Segundo Cavaco (2009, p. 56), "não só no sentido à idade de referência tida como adequada, mas também na representação sobre esta fase da vida". Nesta investigação, os interlocutores são pessoas adultas entre 32 e 62 anos de idade. Para Boutinet (*apud* CAVACO, 2009), podemos considerar três temporalidades na vida adulta: o jovem adulto, entre 20 e 25 anos de idade; adulto intermediário, de 45 a 55 anos e o adulto maduro, fase que antecede a entrada na velhice (no Brasil, de acordo com a legislação vigente, idoso é a pessoa acima de 60 anos). A legislação da educação de jovens e adultos exige o mínimo de 15 anos de idade para o ingresso no Ensino Fundamental e 18 anos para o ingresso no Ensino Médio.

Política - Deriva do adjetivo grego Pólis (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, por conseguinte, o que diz respeito ao mundo urbano, civil e público. Na sua origem, o termo política assume significado de arte ou ciência do governo, com intenções descritivas e/ou normativas. Neste sentido, o termo Política é utilizado para designar o estudo das atividades humanas que se referem às coisas do Estado. A obra *A Política*, de Aristóteles, é o primeiro grande marco a abordar a natureza, as funções e a divisão do Estado. A partir dos estudos de Marx, o termo Política incorpora o sentido de conflito ou de luta de classes e a abordagem da esfera pública para a sociedade estratificada socialmente. Nos estudos de Michel Foucault, o termo assume uma dimensão para além do que se refere ao Estado e às classes sociais. O empreendimento intelectual de Foucault incorpora à política as relações sociais no plano das micro estruturas sociais, reproduzidas no cotidiano e que se materializam em uma rede infinita de poder. Diante da enorme abrangência do significado do termo, política deve ser entendida neste estudo como o contexto da influência, do discurso e da prática do PNBE.

Práticas - aqui devem ser entendidas práticas de leitura. Atividades humanas diversas e diferentes que se organizam em uma sequência crescente de complexidade e são experiências individuais singulares, que devem ser

contextualizadas no tempo e no espaço. O astrônomo lê as estrelas, o agricultor lê o tempo, o músico lê a partitura, o metalúrgico lê o desenho mecânico, a cigana lê a sorte, o pastor lê a Bíblia, o surfista lê as ondas. Segundo Manguel (1997, p. 19), "[...] todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos". Entendemos as políticas e o direito à literatura como conquistas históricas recentes, nascidas das lutas dos movimentos pelos direitos humanos de última geração e contra antigos problemas socioculturais. A leitura como prática social de massa depende de incentivos e de apoio das instituições encarregadas pela formação humana e profissional da população, ou seja, de política pública, entendida como uma atividade governamental que influencia a vida dos cidadãos. Prática de leitura é uma expressão utilizada por Michel de Certeau. Para Certeau (1994), toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não o é necessariamente reconhecida como tal, pois, "para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza." (CERTEAU, 1994, p. 142). Portanto, as práticas de leitura literária de adultos assumem sentido diferente no processo de escolarização. Nas práticas de leitura do mundo não há a mesma intencionalidade que é forjada no processo de escolarização. A leitura do livro na escola poderia se dar na direção da fruição, mas geralmente é requisito para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, que nem sempre valorizam a literatura.

Protocolos de leitura - criação de Jacques Derrida e utilizada por Scholes (1989). Pode ser lida em múltiplos sentidos, isto é, a leitura é de fato aprendida e ensinada; nada existe fora da textualidade (tese de Derrida); ler é encarar o passado e aceitá-lo como se tivesse acontecido noutra país, onde as coisas aconteceram de modo diferente; a leitura se constitui sempre de dois tempos, dois locais e duas consciências, por isso "a interpretação mantém-se infinitamente fascinante, difícil e essencial". (SCHOLES, 1989, p. 23).

Apêndice 3 - Questionário semi-estruturado

O questionário foi entregue e respondido por todos os alunos da Totalidade Múltipla (TM) de EJA e faz parte da tese de Delcio Antônio Agliardi, tendo como orientadora a Profa. Flávia Brocchetto Ramos, do curso de Doutorado em Letras, e tem como objetivo investigar como as obras literárias do acervo do PNBE chegam às pessoas jovens e adultas dos anos finais do Ensino Fundamental, modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a fim de compreender o impacto na formação de leitores e as repercussões no mundo da cultura letrada.

1. Sexo:

() feminino () masculino

2. Faixa etária:

- a.() de 20 a 30 anos de idade
- b.() de 30 a 40 anos de idade
- c.() de 40 a 50 anos de idade
- d.() de 50 a 60 de idade
- e.() mais de 70 anos de idade

3. Qual é a sua escolaridade?

- a.() 1º a 3º ano do Ensino Fundamental
- b.() 4º a 5º ano do Ensino Fundamental
- c.() 6º a 7º ano do Ensino Fundamental
- d.() 8º a 9º ano do Ensino Fundamental

4. Com que idade você ingressou na escola?

- a.() Entre 7 e 14 anos de idade
- b.() Depois dos 14 anos de idade
- c.() Depois dos 20 anos de idade
- d.() Depois dos 30 anos de idade
- e.() Depois dos 50 anos de idade

5. Onde você aprendeu a ler?

- a.() Na escola
- b.() Em outro lugar. Onde? _____

6. Com que idade você aprendeu a ler?

- a.() Entre os 7 a 14 anos de idade
- b.() Depois dos 14 anos de idade
- c.() Depois dos 20 anos de idade
- d.() Depois dos 30 anos de idade
- e.() Depois dos 50 anos de idade

7. Onde você aprendeu a escrever?

- a.() Na escola
- b.() Em outro lugar. Onde? _____

8. Com que idade você aprendeu a escrever?

- a.() Entre os 7 a 14 anos de idade
- b.() Depois dos 14 anos de idade
- c.() Depois dos 20 anos de idade
- d.() Depois dos 30 anos de idade
- e.() Depois dos 50 anos de idade

9. Você costuma ler?

- a.() não
- b.() sim.

Se a resposta for sim, continuar a partir da questão 10.

10. Qual tipo de leitura você prefere?

- a.() Jornal
- b.() Revista
- c.() Gibi
- d.() Tirinhas/cartum
- e.() Receitas
- f.() A Bíblia
- g.() Livros
- h.() Livros literários
- i.() Outro _____
- j.() Não sei responder

11. Qual o gênero literário que você prefere? (se o entrevistado for leitor de literatura)

- a.() Romance
- b.() Conto
- c.() Crônica
- d.() Poesia
- e.() Ensaio
- f.() Novela
- g.() Teatro
- h.() Quadrinho/cartum
- i.() Outro _____

12. Em que ambiente você prefere ler?

- a.() Físico
- b.() Virtual

13. Cite o título do(s) livro(s) que você leu no último ano?

14. Onde você consegue material para ler?

15. Você conhece os livros literários do acervo do PNBE/2010 da sua escola?

a. () Sim

b. () Não

16. Das obras existentes no acervo do PNBE, quais você gostaria ou tem interesse de ler na escola ou fora dela?

| Título | Autor (a) |
|---|--------------------------------------|
| () A comédia dos anjos | Adriana Falcão |
| () A dama das camélias | Evaristo Geraldo |
| () A história do barba azul | Antônio Klévisson Viana |
| () Aladim e a lâmpada maravilhosa | Carlos Heitor Cony |
| () Amor de Beduíno | Malba Tahan |
| () A vida na porta da geladeira | Alice Kuipers |
| () A vida que ninguém vê | Eliane Brum |
| () As aventuras de Robinson Crusóé | Moreira de Acopiara |
| () Aya de Yopougon | Marguerite Abouet & Clement Oubrerie |
| () A voz do poste | Moacyr Scliar |
| () Bando de dois | Danilo Beyruth |
| () Diário de classe | Bortolomeu Campos de Queirós |
| () Branca de Neve | Varneck Nascimento |
| () Chega de saudade | Ricardo Azevedo |
| () Contos folclóricos brasileiros | Marco Aurélio |
| () Costura de nuvens | Henrique Ventura |
| () Crônicas para ler na escola | José Roberto Rorero |
| () De Itaparica ao Leblon | João Ubaldo Ribeiro |
| () Drácula | Fiona MacDonald |
| () Feitiço do Boêmio: contos inspirados na vida e na obra de Noel Rosa | Vários autores |
| () Focinho de porco não é tomada | José Santos |
| () Frankenstein | Gelev Penko |
| () Histórias extraordinárias | Edgar Allan Poe |
| Lisbela e o prisioneiro | Osman Lins |
| () Melhores poemas | Thiago de Mello |
| () Menino passarinho | Sueli Maria de Reino |
| () Meu nome é Pomme | Kristien Dieltiens |
| () Morte na Mesopotâmia | François Revière |
| () Na minha cadeira ou na tua? | Juliana Carvalho |
| () Nova ontologia poética | Mário Quintana |
| () O menino Grapiúna | Jorge Amado |
| () O tecido dos contos maravilhosos: contos de lugares distantes | Tanya Robyn Batt, |
| () O primeiro emprego: uma breve visão | Ignácio de Loyola Brandão |
| () O tesouro da casa velha | Cora Coralina |
| () O velho e a mosca | Bel Barcellos |
| () Primeiras estórias | João Guimarães Rosa |
| () Questão de pele | Luiz Rufato (Org.) |
| () Treze casos de viola e violeiros: do | Fábio Sombra |

| | |
|----------------------------|---------------------|
| baú do mestre Quilim | |
| () Um camponês na capital | Miguel Sanches Neto |
| () Um homem de mar | Rodolfo Castro |
| () Voos diversos | Wilson Pereira |
| () 100 fábulas fabulosas | Millôr Fernandes |

17. Você tem aulas de literatura na escola? Como elas são realizadas?

18. Em que espaços da escola você vê manifestações literárias?

- a.() Na biblioteca
b.() Nas salas de aula
c.() Nos corredores
d.() No pátio
e.() Nos banheiros
f.() No laboratório
g.() Outro _____
h.() Não vejo

19. Você acredita que a bibliotecária da escola influencia nas escolhas de leitura?

- a.() Não
b.() Sim
De que forma?

20. Você acredita que a literatura contribui com a sua escrita?

- a.() Não
b.() Sim
De que forma?

21. Você acredita que a literatura influencia a sua vida? Como?

Apêndice 4 - Roteiro para entrevistas com alunos da TM de EJA

1. O que você gosta de ler?
2. Qual o significado do ato de ler?
3. Com quantos anos você aprendeu a ler?
4. Quando você leu em público?
5. Quando você entrou em uma biblioteca pela primeira vez?
6. Quais as suas memórias de leitura?
7. Alguém lia em voz alta para você?
8. Quais histórias você gostava de ouvir?
9. Na sua casa tinha livros quando você era criança?
10. Qual foi a primeira escola que você estudou? Como ela era? A professora incentivava à leitura?

Apêndice 5 - Acervo PNBE/EJA disponível na Biblioteca Mário Rossi

| Título | Autor (a) | Editora | Ano |
|---|---------------------------------------|----------------------------|------------|
| 1. A comédia dos anjos | Adriana Falcão | Richmond | 2011 |
| 2. A dama das camélias | Evaristo Geraldo | Nova Alexandria | 2010 |
| 3. A história do barba azul | Antônio Klévisson Viana | Escola Integrada | 2011 |
| 4. Aladim e a lâmpada maravilhosa | Carlos Heitor Cony | Agir | |
| 5. Amor de Beduíno | Malba Tahan | Versus | 2011 |
| 6. A vida na porta da geladeira | Alice Kuipers | Martins Fontes | 2009 |
| 7. A vida que ninguém vê | Eliane Brum | Arquipélago | 2006 |
| 8. As aventuras de Robinson Crusóe | Moreira de Acopiara | Nova Alexandria | 2010 |
| 9. Aya de Yopougon | Marguerite Abouet & Clement Oubrierie | L&PM | 2012 |
| 10. A voz do poste | Moacyr Scliar | Sociedade Literária | 2011 |
| 11. Bando de dois | Danilo Beyruth | Zarabatana | 2010 |
| 12. Diário de classe | Bortolomeu Campos de Queirós | Richmond | 2009 |
| 13. Branca de Neve | Varneci Nascimento | Marcelo Duarte Comunicação | 2010 |
| 14. Chega de saudade | Ricardo Azevedo | Moderna | 2006 |
| 15. Contos folclóricos brasileiros | Marco Aurélio | Paulus | 2010 |
| 16. Costura de nuvens | Henrique Ventura | Dubolsinho | 2010 |
| 17. Crônicas para ler na escola | José Roberto Rorero | Fontanar | 2011 |
| 18. De Itaparica ao Leblon | João Ubaldo Ribeiro | Singular | 2011 |
| 19. Drácula | Fiona MacDonald | Companhia | 2009 |
| 20. Feitiço do Boêmio: contos inspirados na vida e na obra de Noel Rosa | Vários autores | Bom texto | 2011 |
| 21. Focinho de porco não é tomada | José Santos | Mef | 2011 |
| 22. Frankenstein | Gelev Penko | Companhia | 2009 |
| 23. Histórias extraordinárias | Edgar Allan Poe | Melhoramentos | 2010 |
| 24. Lisbela e o prisioneiro | Osman Lins | Planeta | 2011 |
| 25. Melhores poemas | Thiago de Mello | Global | 2009 |
| 26. Menino passarinho | Sueli Maria de Reino | RHJ | 2011 |
| 27. Meu nome é Pomme | Kristien Dieltiens | Edições SM | 2010 |
| 28. Morte na Mesopotâmia | François Revière | L&PM | 2012 |
| 29. Na minha cadeira ou na tua? | Juliana Carvalho | Terceiro nome | 2010 |
| 30. Nova antologia poética | Mário Quintana | Globo | 2007 |
| 31. O menino Grapiúna | Jorge Amado | Companhia das Letras | 2010 |
| 32. O tecido dos contos | Tanya Robyn Batt, | Martins Fontes | 2010 |

| | | | |
|---|---------------------------|--------------------|------|
| maravilhosos: contos de lugares distantes | | | |
| 33. O primeiro emprego: uma breve visão | Ignácio de Loyola Brandão | Global | 2011 |
| 34. O tesouro da casa velha | Cora Coralina | Gaudí | 2011 |
| 35. O velho e a mosca | Bel Barcellos | Lendo & Aprendendo | 2011 |
| 36. Primeiras estórias | João Guimarães Rosa | Ediouro | 2011 |
| 37. Questão de pele | Luiz Rufato (Org.) | Língua geral | 2009 |
| 38. Treze casos de viola e violeiros: do baú do mestre Quilim | Fábio Sombra | Cata-sonho | 2011 |
| 39. Um camponês na capital | Miguel Sanches Neto | Aymarará | 2009 |
| 40. Um homem de mar | Rodolfo Castro | Lemos Editorial | 2010 |
| 41. Voos diversos | Wilson Pereira | Dimensão | 2011 |
| 42. 100 fábulas fabulosas | Millôr Fernandes | Best Seller | 2011 |

Apêndice 6 - Termo de cessão de uso de imagem

Eu, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, profissão _____, inscrito no CPF sob o nº _____ e RG sob o nº _____, autorizo o uso da minha imagem para fins da pesquisa "Políticas públicas de leitura literária para pessoas jovens e adultas", sob a responsabilidade do Prof. Delcio Antônio Agliardi, da Universidade de Caxias do Sul, bem assim a cessão de todo e qualquer direito autoral decorrente da pesquisa.

Caxias do Sul, 15 de dezembro de 2015.

Assinatura

Apêndice 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) participante:

Sou professor universitário e aluno do Programa de Doutorado em Letras - Associação Ampla UCS e UniRitter e estou realizando pesquisa, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, a qual tem como objetivo investigar as "políticas públicas de leitura literária para pessoas jovens e adultas".

Sua participação envolve entrevistas (que poderão ser gravadas, se assim você permitir), rodas de conversas e participação em atividades de leitura do acervo das obras do PNBE/2010, disponível na Biblioteca Mário Rossi, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciano Corsetti, modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A participação nesta pesquisa é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento e, tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Caxias do Sul, _____ de 20____.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura do participante da pesquisa

Agradeço a colaboração.
Pesquisador Delcio Antônio Agliardi
Telefone: (54) 3218 2156
E-mail: daagliardi@ucs.br

Apêndice 8 - Registros fotográficos de atividades de campo

Imagem 1 - Biblioteca Mário Rossi



Imagem 2 - Biblioteca Mário Rossi



Imagem 3 - Aluna explorando o acervo



Imagem 4 - Aluna explorando o acervo



Imagem 5 - Atividade de leitura na biblioteca



Imagem 6 - Visita à Feira do Livro 2014



Imagem 7 - Conversa com o escritor
Gilmar Marsílio



Imagem 8 - Mural no corredor da escola



Imagem 9 - Mural no corredor da escola
(2)

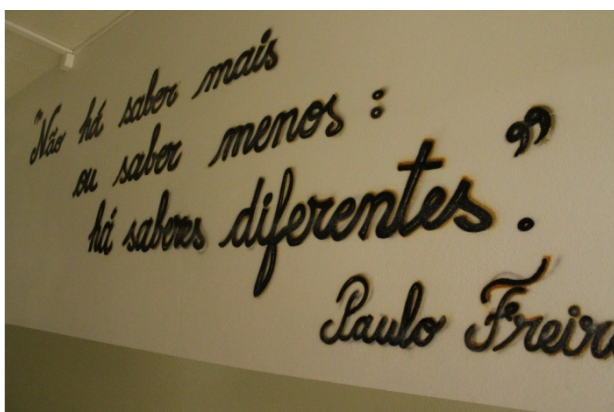
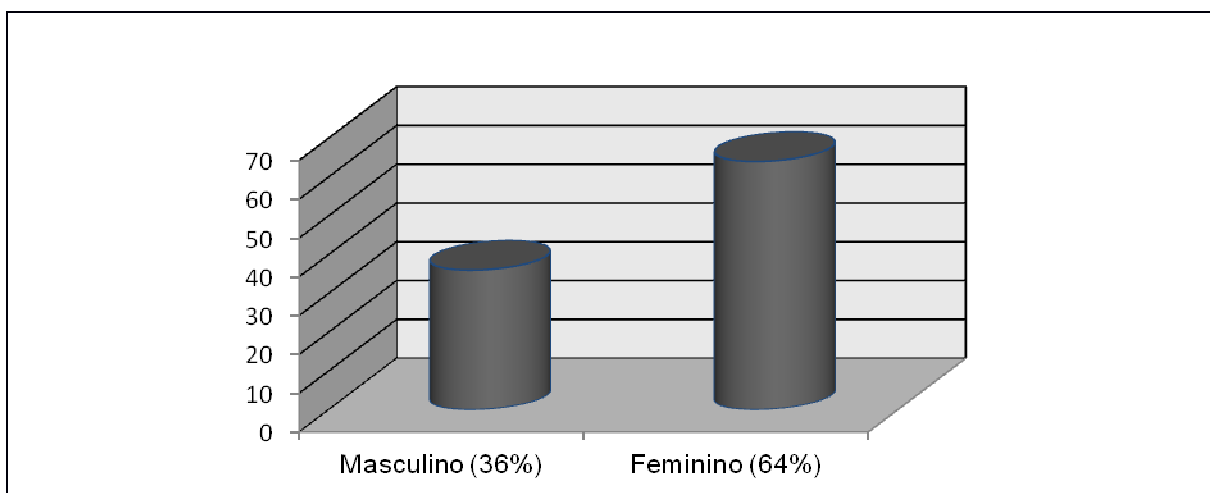


Imagem 10 - Descobrimo o acervo do
PNBE

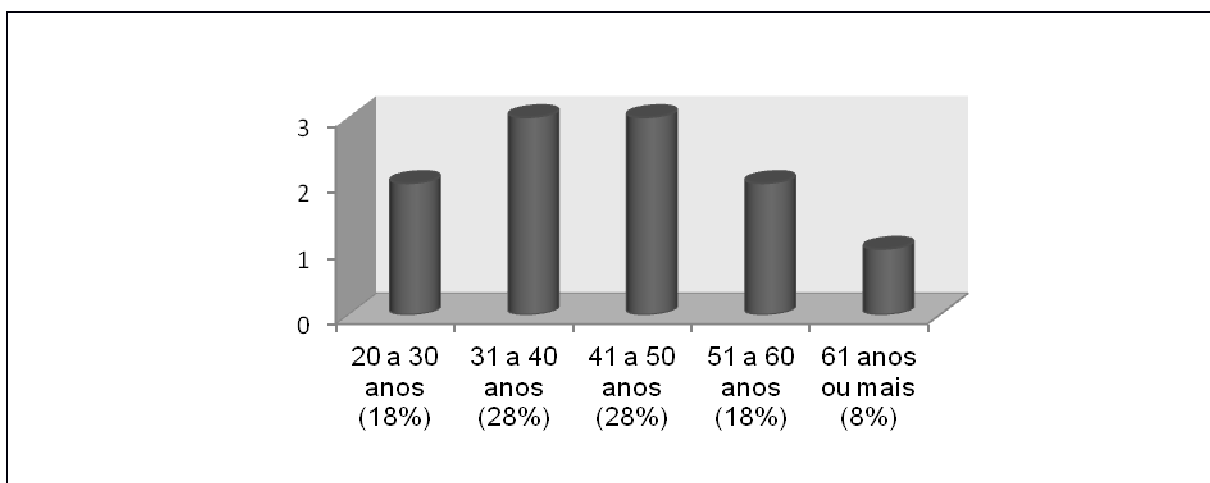


Apêndice 9 - Tabulação do questionário

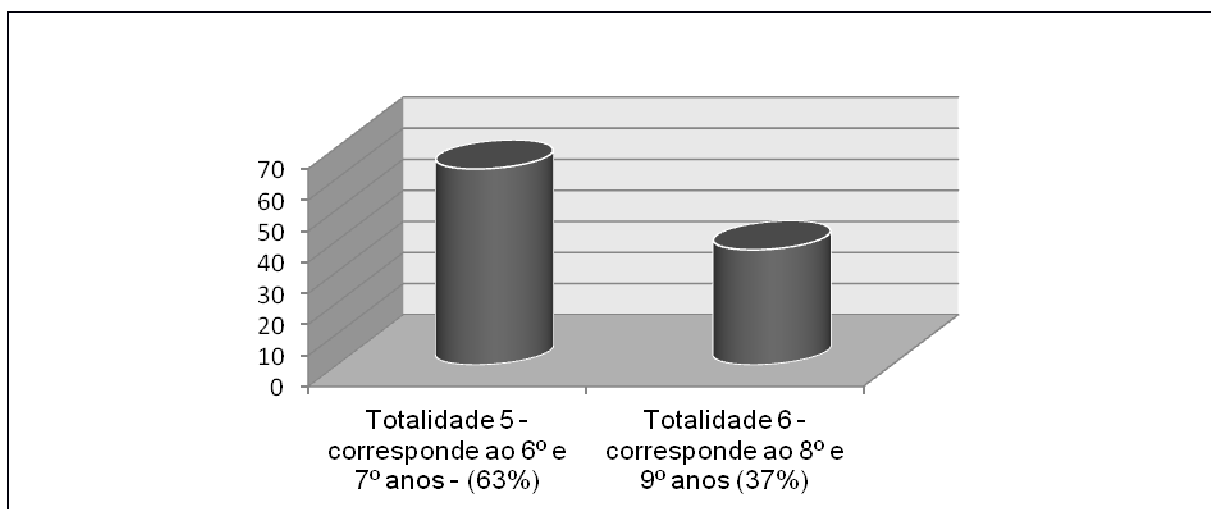
Pergunta 1 (P1) - Sexo



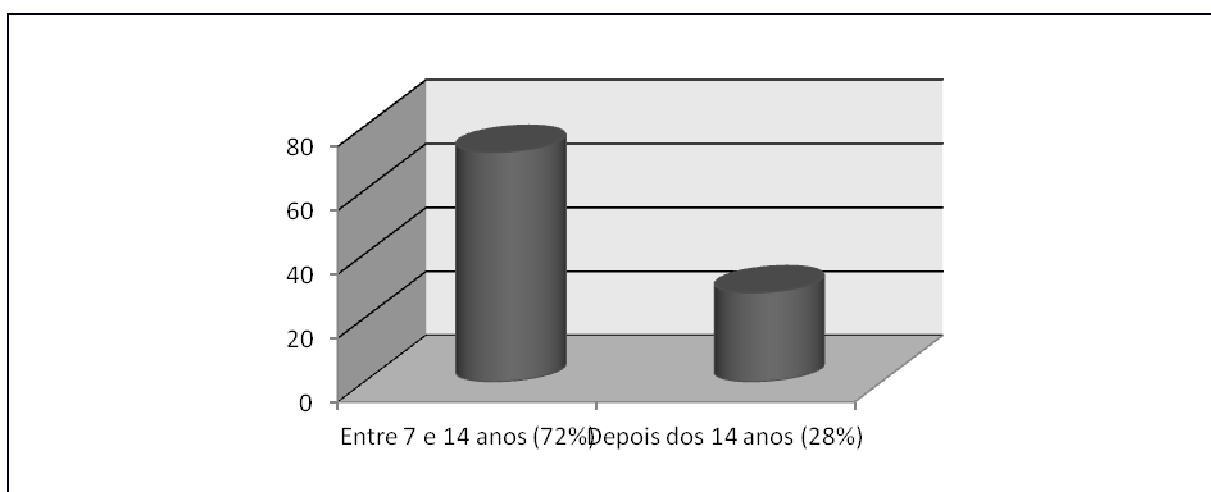
P2 - Faixa etária



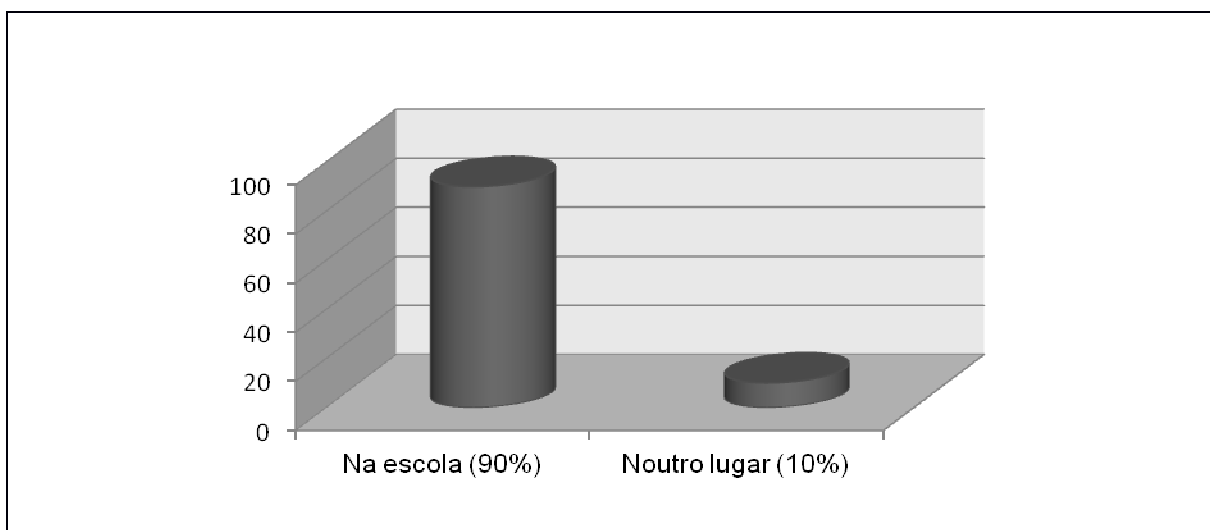
P3 - Escolaridade



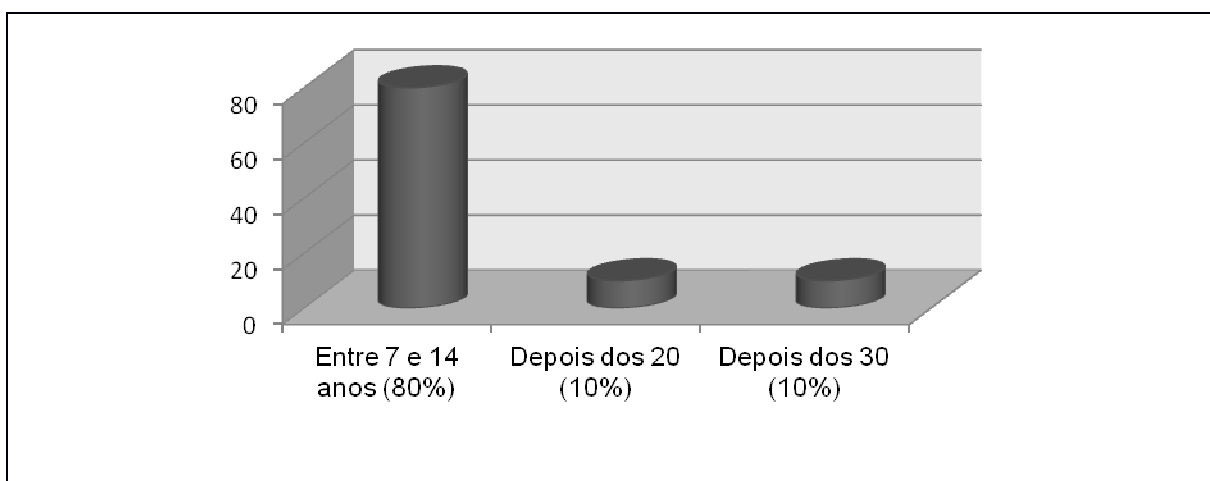
P4 - Idade que ingressou na escola



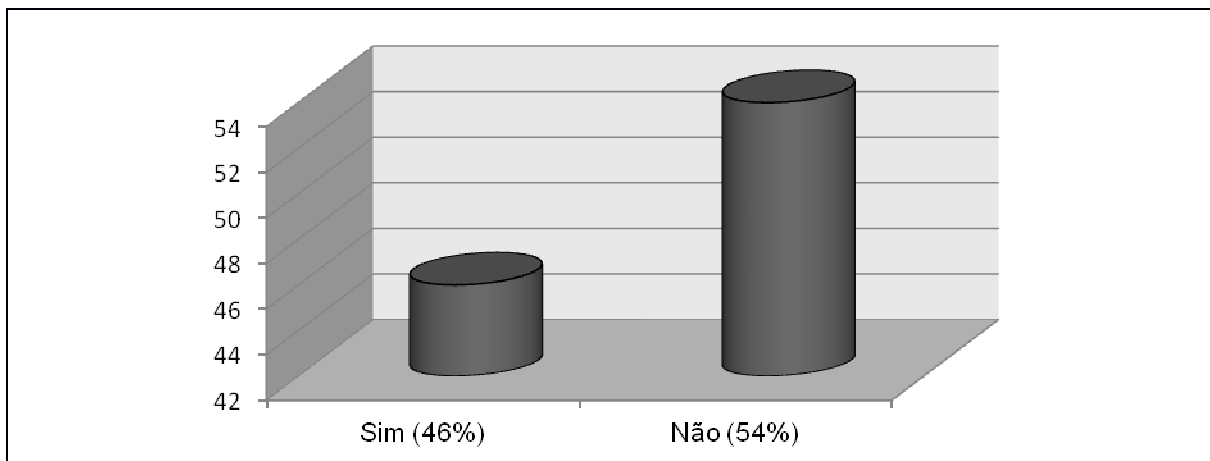
5 - Onde aprendeu a ler



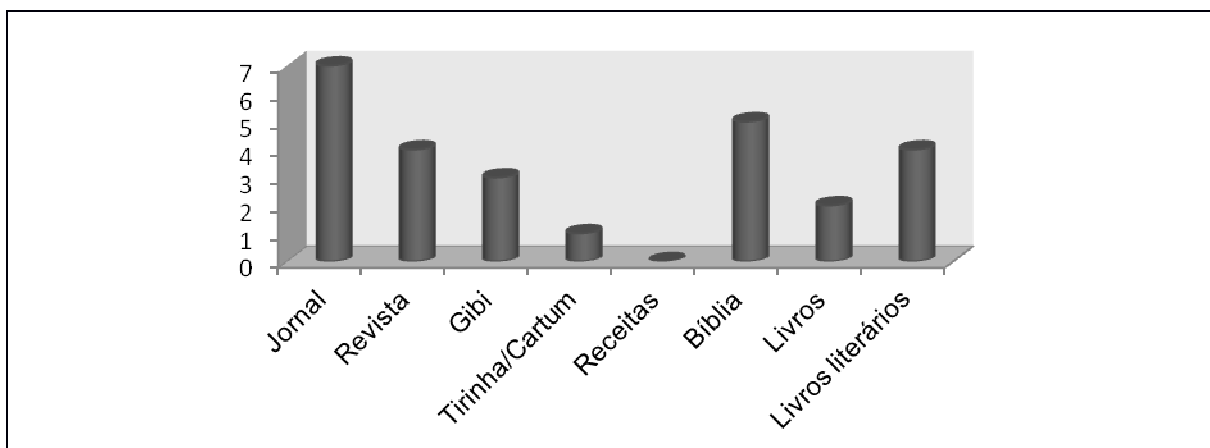
P6 - Com que idade aprendeu a ler



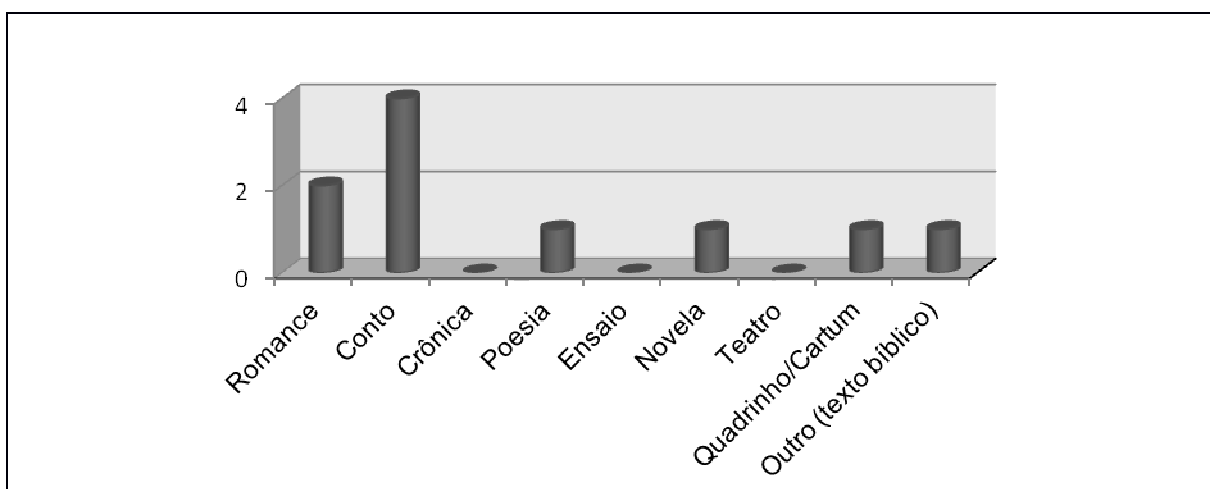
P7 - Costuma ler



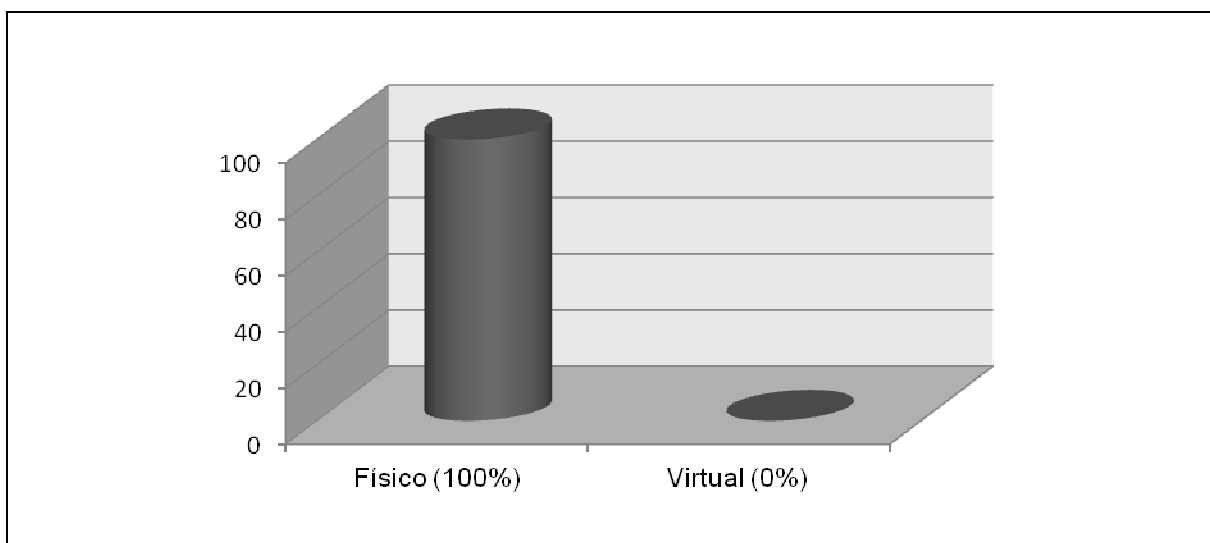
P8 - Qual tipo de leitura prefere



P9 - Gênero preferido



P10 - Ambiente que prefere ler



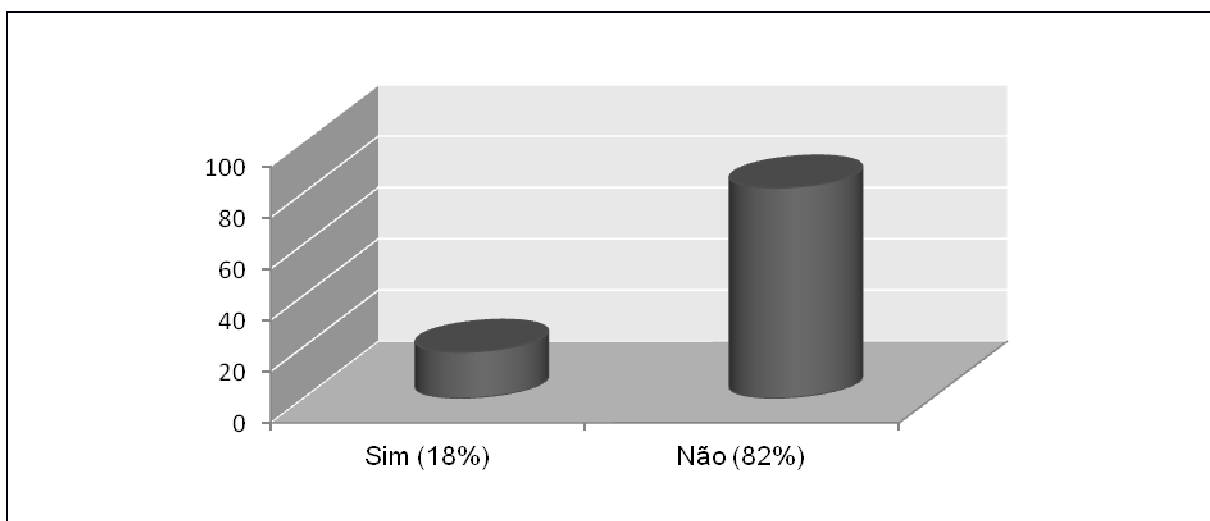
P11 - Cite o título do(s) livro(s) que você leu no último ano?

- Livro dos espíritos;
- Violetas na janela;
- Mini contos;
- Beleza negra;
- Harry Potter;
- O livro sobre o universo
- Livro sobre o nazismo;
- A história da paz;
- Poesias de Neimar de Barros.

P12 - Onde você consegue material para ler?

- Com familiares (peço emprestado);
- Compro num sebo do shopping e nas livrarias;
- Na biblioteca da escola;
- Nas livrarias, com colegas e amigos;
- Na biblioteca da escola e na biblioteca pública. Tenho acesso à biblioteca pública;
- Na empresa que eu trabalho.

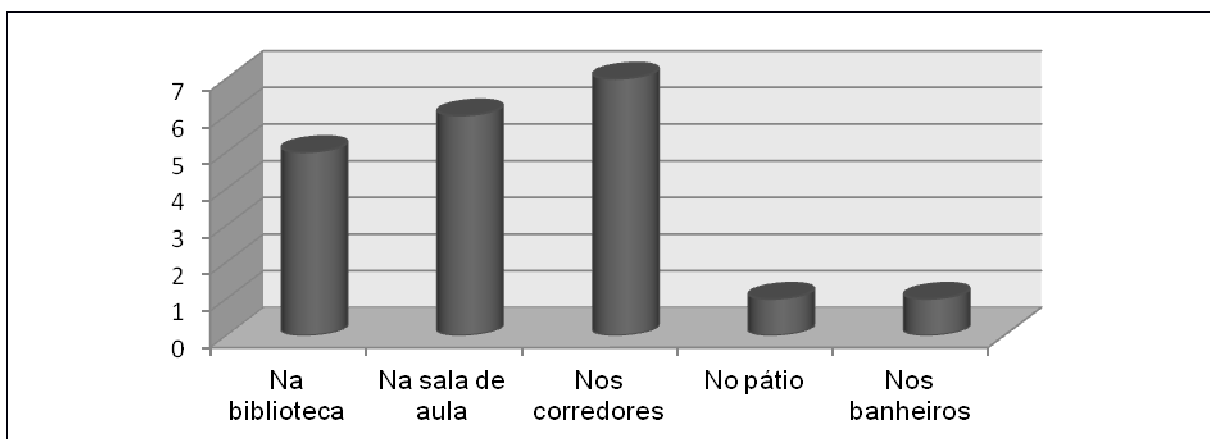
P13 - Você conhece os livros literários do acervo do PNBE/2010 da sua escola?



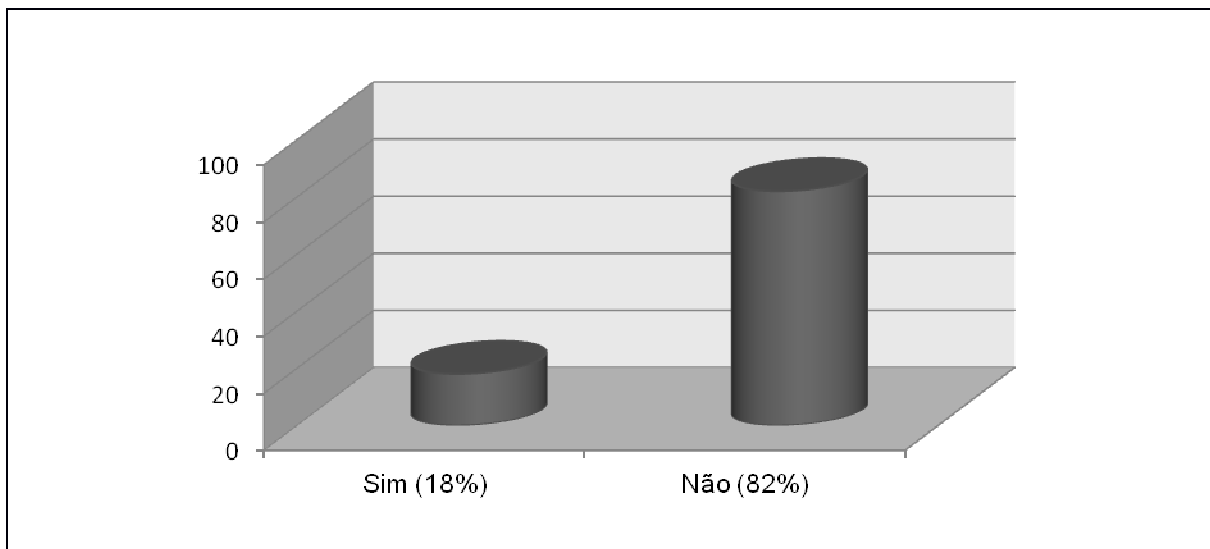
P14 - Você tem aulas de literatura na escola? Como elas são realizadas?

- Sim, gosto muito. Há estímulo à leitura;
- Sim. Gosto de ler contos;
- Sim. Uma vez por semana. Lemos contos;
- Sim, gosto muito. Tem bastante diálogo. A professora interage o tempo todo;
- As aulas são puxadas, mas boas;
- As aulas permitem fazer leitura de textos diversos. A professora nos desafia a ler.

P15 - Em que espaços da escola você vê manifestações literárias?



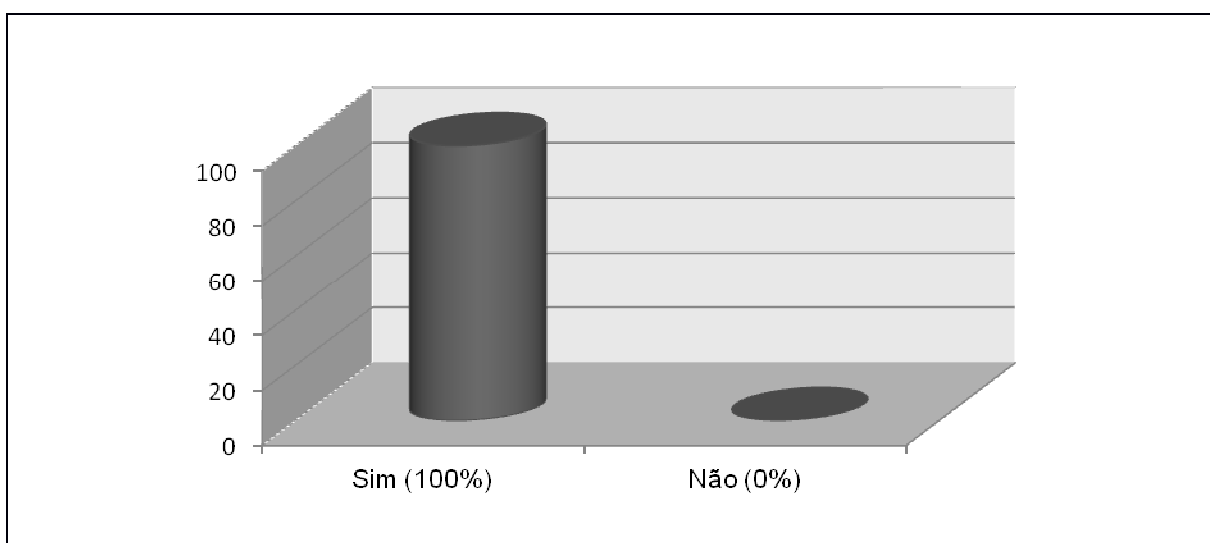
P16 - Você acredita que a biblioteca da escola influencia nas escolhas de leitura?



P17 - De que forma?

- Sim, devido à variedade de títulos;
- Há diversidade de escolha;
- Quando a biblioteca está aberta no recreio prefiro ficar lá do que em outro lugar;
- Desperta a curiosidade;
- É uma porta para o mundo, cheia de oportunidades;
- Sim, lá estão os livros que nós precisamos ler.

P18 - Você acredita que a literatura contribui com a sua escrita? Como?

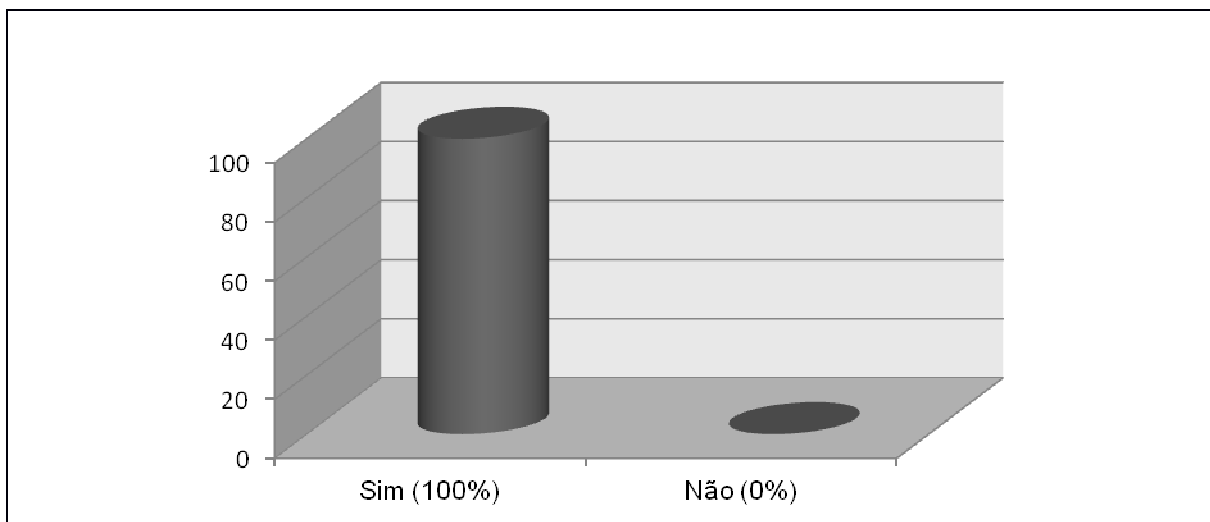


P19 - De que forma?

- Me ajuda a escrever melhor, a não "comer" as letras.

- Escrever melhor. Me comunico melhor. Me ajuda na cultura.
- Melhora o raciocínio. Se a pessoa lê bem também escreve bem.
- Sim, na ortografia. Na forma de escrever. Sei o certo e o errado.
- Lendo eu aprendo a escrever de forma correta.
- Se leio escrevo melhor. Aprendo com a leitura a me comunicar.

P20 - Você acredita que a literatura influencia a tua vida?



P 21 - De que forma?

- É aprendizado. É cultura, Exercita a mente. Faz bem;
- Em tudo o que faço;
- Melhora a aprendizagem;
- O conto de Robinson Crusoé, pelas aventuras que ele realiza. É corajoso e viajante;
- Me ajuda em tudo. Sem ela eu não saberia falar ou falaria errado;
- Me faz pensar no universo, nas pessoas, na vida;
- Pode mudar a minha vida de várias formas;
- Sou vendedor de rua, me esforço, quero mudar de vida;
- Sim, aprendo a falar melhor;
- Melhora o relacionamento com as outras pessoas;
- Mexe comigo, aprendo a ser inteiro;
- Fico mais reflexivo, pensativo, busco compreender a vida.

ANEXOS

Anexo 1 - DECRETO Nº 7.084, DE 27 DE JANEIRO DE 2010

Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.

Nota: Este Texto Legal é conhecido como Lei do Programa Biblioteca na Escola e Lei do Programa Livro Didático

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso VII, ambos da Constituição, e no art. 4º, inciso VIII, da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Os programas de material didático executados no âmbito do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO são destinados a prover as escolas de educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita.

Parágrafo único. As ações dos programas de material didático destinam-se aos alunos e professores das instituições citadas no caput, devendo as escolas participantes garantir o acesso e a utilização das obras distribuídas, inclusive fora do ambiente escolar no caso dos materiais designados como de uso individual pelo Ministério da Educação, na forma deste Decreto.

Art. 2º São objetivos dos programas de material didático:

I - melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação;

II - garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;

III - democratização do acesso às fontes de informação e cultura;

IV - fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e

V - apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

Art. 3º São diretrizes dos programas de material didático:

I - respeito ao pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;

II - respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;

III - respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino;

IV - respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e

V - garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras.

Art. 4º Os programas de material didático serão executados em estrita observância aos princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, cabendo ao MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO dispor sobre normas de conduta a serem seguidas pelos participantes que coíbam as seguintes atitudes, sem prejuízo de outras vedações:

I - oferta de vantagens, brindes ou presentes de qualquer espécie por parte dos autores, titulares de direito autoral ou de edição, ou seus representantes a pessoas ou instituições vinculadas ao processo de seleção e escolha das obras;

II - divulgação, apresentação ou entrega pessoal das obras diretamente nas escolas;

III - participação, direta ou indireta, ou ainda patrocínio, dos autores, titulares de direito autoral ou de edição, ou seus representantes em eventos relacionados à seleção e escolha dos livros; e

IV - práticas tendentes a induzir que determinadas obras são indicadas preferencialmente pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO para adoção nas escolas.

Parágrafo único. Fica vedada a realização de publicidade, propaganda ou outras formas de divulgação que utilizem logomarcas oficiais, selos dos programas de material didático do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, ou marcas graficamente semelhantes, ou, ainda, que façam referência direta ao processo oficial de escolha, durante toda a execução da etapa de que trata o art. 10, inciso V.

Art. 5º As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal participarão dos programas de material didático de que trata este Decreto mediante adesão formal, observados os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

Parágrafo único. Os programas deverão garantir atendimento a todos os alunos e professores das escolas participantes, previamente cadastradas no censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

CAPÍTULO II

DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 6º O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD tem por objetivo prover as escolas públicas de livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa.

§ 1º Os livros didáticos serão escolhidos pelas escolas, de acordo com os procedimentos estabelecidos neste Decreto e em resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE, enquanto os dicionários e materiais de apoio à prática educativa serão selecionados pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

§ 2º O processo de avaliação, escolha e aquisição das obras dar-se-á de forma periódica, de modo a garantir ciclos regulares trienais alternados, intercalando o atendimento aos seguintes níveis de ensino:

I - 1º ao 5º ano do ensino fundamental;

II - 6º ao 9º ano do ensino fundamental; e

III - ensino médio.

§ 3º O quantitativo dos exemplares de livros didáticos para os alunos e professores e dos acervos de materiais complementares e dicionários para as salas de aula será definido com base nas projeções de matrículas das escolas participantes.

§ 4º O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO poderá encaminhar reserva técnica de livros didáticos e outros materiais às secretarias de educação das capitais, do Distrito Federal e dos Estados, inclusive às unidades regionais destas últimas, para atendimento das matrículas adicionais ou não computadas nas projeções.

§ 5º Fica o FNDE autorizado a realizar aquisições adicionais de livros didáticos habilitados, mediante novas negociações, para a complementação de atendimento às novas matrículas, à reposição de obras reutilizáveis danificadas ou não-devolvidas, bem como de obras consumíveis.

§ 6º As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que não desejarem receber livros didáticos, inclusive aqueles que optarem pela utilização de material didático apostilado ou similar, deverão informar esta condição ao MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, na forma e prazo definidos em ato próprio, para exclusão do cadastro de atendimento do PNLD.

Art. 7º As obras adquiridas no âmbito do PNLD serão destinadas às secretarias de educação e às escolas participantes, mediante doação com encargo.

§ 1º O encargo de que trata o caput corresponde à obrigatoriedade das secretarias de educação e escolas participantes de manter e conservar em bom estado de uso o material sob sua guarda, até o término do respectivo ciclo trienal de atendimento, cabendo ao MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO expedir orientação sobre os procedimentos a serem tomados para a conservação dos livros.

§ 2º Durante o prazo referido no § 1º, os livros didáticos serão repassados aos alunos e professores para uso no decorrer do período letivo, a título de cessão definitiva, no caso de material consumível, ou cessão temporária, no caso de material reutilizável, situação em que será obrigatória sua conservação e devolução à escola ao final de cada ano.

§ 3º As secretarias de educação e as escolas participantes deverão instruir os alunos, pais ou responsáveis sobre a guarda, conservação e devolução dos livros ao final do período letivo, inclusive por meio de campanhas de conscientização.

§ 4º Decorrido o prazo estabelecido no § 1º, o bem doado passará a integrar, definitivamente, o patrimônio das escolas participantes, facultando-se a elas conservá-lo ou descartá-lo.

§ 5º As disposições contidas nos §§ 1º ao 4º não se aplicam aos livros definidos como consumíveis pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, cuja guarda definitiva caberá aos alunos e professores beneficiados.

§ 6º As escolas deverão informar à respectiva secretaria de educação sobre a existência de livros não utilizados ou excedentes, bem como a carência de livros, a fim de possibilitar seu remanejamento entre as unidades de ensino.

CAPÍTULO III

DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA

Art. 8º O Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE tem como objetivo prover as escolas públicas de acervos formados por obras de referência, de literatura e de pesquisa, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa.

§ 1º As obras de que trata este artigo serão avaliadas e selecionadas de acordo com as diretrizes e procedimentos estabelecidos neste Decreto e em ato próprio.

§ 2º O processo de avaliação, seleção e aquisição das obras dar-se-á de forma periódica, visando a garantir ciclos regulares bienais alternados, intercalando o atendimento aos seguintes níveis e modalidades da educação básica:

I - educação infantil, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos;

II - 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Art. 9º As obras adquiridas serão destinadas às escolas participantes, mediante doação com encargo.

§ 1º O encargo de que trata o caput corresponde à obrigatoriedade da donatária de manter e conservar as obras em bom estado de uso.

§ 2º As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal adotarão livremente suas políticas de uso e empréstimo, desde que em consonância com as diretrizes do art. 3º, bem como com o disposto no parágrafo único do art. 1º.

CAPÍTULO IV

DO PROCEDIMENTO PARA AVALIAÇÃO, SELEÇÃO E AQUISIÇÃO DAS OBRAS

Seção I

Das Disposições Comuns

Art. 10. O processo de aquisição das obras do PNLD e do PNBE obedecerão às seguintes etapas e procedimentos:

I - inscrição, composta de:

- a) cadastramento dos titulares de direito autoral ou de edição;
- b) pré-inscrição das obras; e
- c) entrega dos exemplares;

II - triagem;

III - pré-análise;

IV - avaliação pedagógica;

V - escolha ou seleção, conforme o caso;

VI - habilitação;

VII - negociação;

VIII - contratação;

IX - produção;

X - distribuição; e

XI - controle de qualidade.

§ 1º As regras para inscrição, os parâmetros e critérios para triagem, pré-análise e avaliação pedagógica das obras, bem como os procedimentos aplicáveis às demais etapas serão estabelecidos em edital, publicado pelo FNDE.

§ 2º No PNL D, o prazo para inscrição das obras não poderá ser inferior a cento e vinte dias contados da publicação do edital, ressalvados os casos especiais, quando o prazo poderá ser reduzido justificadamente em ato do Ministro de Estado da Educação.

Art. 11. O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO constituirá comissão técnica integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de:

I - subsidiar a elaboração do edital de convocação, inclusive na definição dos critérios para a avaliação pedagógica e seleção das obras;

II - apoiar o processo de pré-análise;

III - orientar e supervisionar o processo de avaliação e seleção; e

IV - assessorar aquele Ministério nos temas afetos ao PNL D e ao PNBE.

Art. 12. A inscrição de livros ou outros materiais será aberta aos titulares de direito autoral ou de edição, de acordo com as regras estabelecidas no edital de convocação.

Art. 13. A triagem das obras será realizada em caráter eliminatório, com o objetivo de examinar os aspectos físicos e atributos editoriais das obras inscritas, em conformidade com os requisitos estipulados no edital.

Art. 14. A avaliação pedagógica das obras será realizada por instituições de educação superior públicas, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, a partir das especificações e critérios fixados no edital correspondente.

§ 1º Para realizar a avaliação pedagógica, as instituições de educação superior públicas constituirão equipes formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino.

§ 2º Os integrantes das equipes avaliadoras firmarão termo declarando não prestarem pessoalmente serviço ou consultoria e, ainda, não possuírem cônjuge ou parente até o terceiro grau entre os titulares de direito autoral ou de edição inscritos no processo, ou qualquer outra situação que configure impedimento ou conflito de interesse.

Art. 15. Caberá ao FNDE:

I - organizar e apoiar a inscrição de obras e dos titulares de direito autoral ou de edição;

II - analisar a documentação e proceder à habilitação dos titulares de direito autoral ou de edição;

III - realizar a triagem das obras, diretamente ou por meio de instituição conveniada ou contratada para este fim;

IV - apoiar o processo de escolha ou montagem dos acervos e compilar seus resultados, a fim de subsidiar as fases de negociação, aquisição, produção e distribuição;

IV - realizar a negociação de preços e formalizar os contratos de aquisição; e

Nota: A sequência errada dos incisos consta da versão publicada no Diário Oficial da União

V - acompanhar e realizar o controle de qualidade da produção e distribuição das obras, de acordo com as especificações contratadas.

§ 1º O processo de negociação tem como objetivo a pactuação do preço para aquisição das obras selecionadas para composição dos acervos ou escolhidas em primeira opção pelas escolas.

§ 2º Não havendo acordo entre as partes em relação ao preço, o FNDE poderá, em atenção ao princípio da economicidade, deixar de contratar a aquisição das obras previstas no § 1º, contratar a aquisição da segunda opção, ou ainda, na eventualidade de novo impasse, fazer a opção pela obra negociada mais escolhida em cada região.

§ 3º Finalizada a etapa de formalização dos contratos de aquisição, o FNDE divulgará seus resultados, informando, principalmente:

I - as obras escolhidas em primeira e segunda opção, por escola e componente curricular, nos termos do art. 10;

II - as obras adquiridas, por escola e componente curricular, nos termos do § 2º; e

III - o preço por exemplar.

Art. 16. As obras serão produzidas diretamente pelas contratadas, cabendo a responsabilidade pela sua distribuição ao FNDE, por intermédio de empresa contratada especificamente para esse fim.

Seção II

Do procedimento no PNLD

Art. 17. Os livros didáticos inscritos serão apresentados no prazo estabelecido no edital, mediante a entrega de exemplares:

I - caracterizados, com identificação da autoria e de outros elementos editoriais, a serem utilizados nas fases de triagem e pré-análise; e

II - descaracterizados, sem elementos que permitam a identificação do autor, editora, colaborador ou título da obra ou coleção, a serem utilizados para fins da avaliação pedagógica.

Art. 18. As obras eliminadas nas etapas de triagem e pré-análise serão desclassificadas por não atendimento aos requisitos de admissibilidade estipulados no edital.

§ 1º Verificada a existência de falhas pontuais, limitadas a cinco por cento do total de páginas e a oito volumes por titular de direito autoral ou de edição, durante a triagem das obras inscritas no PNLD, será dada oportunidade para que o interessado rerepresente a obra corrigida no prazo de cinco dias úteis.

§ 2º A pré-análise das obras inscritas no PNLD terá caráter eliminatório e consistirá no exame do atendimento do objeto e da documentação definidos no edital de convocação, bem como da adequada reformulação das obras excluídas das seleções anteriores, nos termos do art. 22.

§ 3º Não caberá recurso nas etapas de triagem e pré-análise das obras inscritas no PNLD.

Art. 19. A avaliação pedagógica dos livros didáticos no âmbito do PNLD será realizada com base em critérios comuns e critérios específicos para os diversos componentes curriculares, considerando-se, necessariamente, sem prejuízo de outros:

- I - o respeito à legislação, às diretrizes e normas gerais da educação;
- II - a observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- III - a coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica;
- IV - a correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- V - a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor; e
- VI - a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico.

Art. 20. As obras avaliadas pedagogicamente, de acordo com os critérios estabelecidos em edital, receberão pareceres elaborados pelas equipes técnicas, que indicarão:

- I - a aprovação da obra;
- II - a aprovação da obra condicionada à correção de falhas pontuais, que, a critério dos pareceristas, não comprometam o conteúdo ou conjunto da obra; ou
- III - a reprovação da obra.

§ 1º Na hipótese do inciso II do caput, o titular de direito autoral ou de edição poderá rerepresentar a obra corrigida no prazo de quinze dias a contar da publicação do resultado da avaliação pedagógica, para conferência e eventual aprovação, caso as falhas apontadas no parecer tenham sido devidamente sanadas.

§ 2º Não se enquadram como falhas pontuais a supressão ou substituição de trechos extensos, a correção de unidades ou capítulos, a revisão global da obra, a adequação dos exercícios ou atividades dirigidas, entre outras que demandem a reformulação e não simples correção da obra.

§ 3º O parecer indicativo de reprovação da obra poderá ser objeto de recurso fundamentado por parte do titular de direito autoral ou de edição, no prazo de dez dias a contar da publicação do resultado da avaliação pedagógica, vedados pedidos genéricos de revisão da avaliação.

§ 4º O recurso deverá ser dirigido à Secretaria de Educação Básica do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, que proferirá decisão no prazo de trinta dias.

§ 5º Para análise dos recursos, a Secretaria de Educação Básica do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO poderá contar com auxílio de equipes revisoras formadas por três avaliadores integrantes das equipes técnicas de que trata o § 1º do art. 14, que não tenham participado da avaliação inicial da obra.

§ 6º A equipe revisora ficará encarregada de analisar o recurso e emitir manifestação exclusivamente sobre a procedência ou improcedência do recurso, vedada a reavaliação integral da obra.

Art. 21. As obras aprovadas no processo de avaliação pedagógica serão incluídas no Guia de Livros Didáticos, para posterior escolha pelas escolas ou selecionadas para composição dos acervos de materiais complementares ou dicionários do PNLD.

Art. 22. Os livros didáticos reprovados poderão ser reapresentados nas edições subsequentes do PNLD, desde que tenham sido reformulados com base nos pareceres emitidos.

Art. 23. O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO elaborará o Guia de Livros Didáticos para distribuição às escolas beneficiárias do PNLD, contendo a relação de obras aprovadas e suas respectivas resenhas, a fim de auxiliar os professores na escolha dos livros a serem adotados.

Art. 24. Os livros didáticos serão livremente escolhidos pela escola, por meio de seu corpo docente e dirigente, em primeira e segunda opção para cada componente curricular, considerando-se a adequação e a pertinência das obras em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar.

Seção III

Do Procedimento no PNBE

Art. 25. A avaliação pedagógica das obras inscritas no PNBE será realizada com base em critérios definidos no edital, considerando-se, necessariamente, sem prejuízo de outros:

I - a qualidade do texto;

II - a adequação temática; e

III - a estrutura editorial e o projeto gráfico.

§ 1º As obras aprovadas no processo de avaliação pedagógica serão selecionadas para composição dos acervos do PNBE.

§ 2º O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO poderá instituir procedimento para escolha, pelas escolas, das obras integrantes do acervo do PNBE.

Art. 26. As condições, critérios e demais procedimentos operacionais para escolha das obras pelas escolas serão definidos no edital correspondente.

CAPÍTULO V

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 27. O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO poderá criar programas suplementares de material didático, a serem disciplinados em atos próprios, destinados a níveis, modalidades, objetivos ou públicos específicos da educação básica, inclusive da educação infantil, alfabetização e educação de jovens e adultos, com ciclos próprios ou edições independentes.

Parágrafo único. Os programas mencionados no caput deverão submeter-se aos objetivos e diretrizes estabelecidos neste Decreto.

Art. 28. O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinados aos alunos da educação especial e seus professores das escolas de educação básica públicas.

Parágrafo único. Os editais dos programas de material didático poderão prever obrigações para os participantes relativas a apresentação de formatos acessíveis para atendimento do público da educação especial.

Art. 29. A inscrição, seleção ou escolha das obras, assim como a habilitação de titulares de direito autoral ou de edição, nos programas de material didático não implica obrigação de contratação pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO ou suas autarquias vinculadas e nem confere aos participantes qualquer direito de reivindicação, indenização ou reposição de custos com a participação nos processos seletivos, em caso de não aprovação em qualquer etapa, ainda que na fase de negociação.

Art. 30. O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e o FNDE realizarão controle permanente de qualidade das obras adquiridas e distribuídas no âmbito dos programas de material didático, podendo contar com o apoio de instituições contratadas ou conveniadas para este fim.

Art. 31. O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO poderá requerer certificação de origem dos papéis e outros materiais contratados para os programas de material didático, nos termos a serem definidos em ato próprio.

Art. 32. As despesas dos programas de material didático correrão à conta das dotações anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao FNDE, de acordo com suas respectivas áreas de atuação, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 33. Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

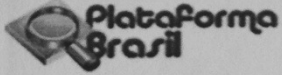
Brasília, 27 de janeiro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

D.O.U., 27/01/2010 - Edição Extra 1

Anexo 2 - Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética⁵⁴

| | | |
|---|---|---|
| UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL-RS | |  |
| COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO | | |
| DADOS DO PROJETO DE PESQUISA | | |
| Título da Pesquisa: | Políticas públicas de leitura literária para pessoas jovens e adultas | |
| Pesquisador: | Délcio Antônio Agliardi | |
| Versão: | 2 | |
| CAAE: | 38388614.0.0000.5341 | |
| Instituição Proponente: | Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS | |
| DADOS DO COMPROVANTE | | |
| Número do Comprovante: | 101783/2014 | |
| Patrocinador Principal: | Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS | |
| <p>Informamos que o projeto Políticas públicas de leitura literária para pessoas jovens e adultas que tem como pesquisador responsável Délcio Antônio Agliardi, foi recebido para análise ética no CEP Universidade de Caxias do Sul-RS em 10/11/2014 às 11:41.</p> | | |

⁵⁴ O título da pesquisa mudou durante a escrita da tese.

Anexo 3 - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa⁵⁵


Décio Antônio Agliardi - Pesquisador
Sua sessão expira em: 39


Cadastros

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas públicas de leitura literária para pessoas jovens e adultas
Pesquisador Responsável: Décio Antônio Agliardi
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 38388614.0.0000.5341
Submetido em: 08/04/2015
Instituição Proponente: Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS







Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_417925

- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
 - ↳ Projeto Original (PO) - Versão 2
 - ↳ Documentos do Projeto
 - ↳ Folha de Rosto - Submissão 1
 - ↳ Informações Básicas do Projeto - Subm
 - ↳ Outros - Submissão 1
 - ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investigad
 - ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justif
 - ↳ Apreciação 1 - Universidade de Caxias do t
 - ↳ Projeto Completo

| Tipo de Documento | Situação | Arquivo | Postagem | Ações |
|-------------------|----------|---------|----------|-------|
| | | | | |

- LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

| Apreciação * | Pesquisador Responsável * | Versão * | Submissão * | Modificação * | Situação * | Exclusiva do Centro Coord. * | Ações |
|--------------|---------------------------|----------|-------------|---------------|------------|------------------------------|---|
| PO | Décio Antônio Agliardi | 2 | 08/04/2015 | 07/05/2015 | Aprovado | Não |     |

- HISTÓRICO DE TRÂMITES

| Apreciação | Data/Hora | Tipo Trâmite | Versão | Perfil | Origem | Destino | Informações |
|------------|------------------------|---------------------------------------|--------|-----------------------|----------------------------------|----------------------------------|-------------|
| PO | 06/05/2015 21:37:40 | Parecer liberado | | | Universidade de Caxias do Sul-RS | | |
| PO | 06/05/2015 21:36:19 | Parecer do colegiado emitido | | | Universidade de Caxias do Sul-RS | Universidade de Caxias do Sul-RS | |
| PO | 05/05/2015 18:45:35 | Parecer do relator emitido | | | Universidade de Caxias do Sul-RS | Universidade de Caxias do Sul-RS | |
| PO | 28/04/2015 20:49:02 | Aceitação de Elaboração de Relatoria | | | Universidade de Caxias do Sul-RS | Universidade de Caxias do Sul-RS | |
| PO | 26/04/2015 21:11:20 | Confirmação de Indicação de Relatoria | | | Universidade de Caxias do Sul-RS | Universidade de Caxias do Sul-RS | |
| PO | 23/04/2015 15:47:23 | Indicação de Relatoria | | | Universidade de Caxias do Sul-RS | Universidade de Caxias do Sul-RS | |
| PO | 23/04/2015 15:47:06 | Aceitação do PP | | | Universidade de Caxias do Sul-RS | Universidade de Caxias do Sul-RS | |
| PO | 08/04/2015 15:06:31 | Submetido para avaliação do CEP | | Pesquisador Principal | PESQUISADOR RESPONSÁVEL | Universidade de Caxias do Sul-RS | |
| PO | 26/11/2014 11:15:37 | Parecer liberado | | | Universidade de Caxias do Sul-RS | Universidade de Caxias do Sul-RS | |
| PO | 26/11/2014 11:13:40 | Parecer do colegiado emitido | | | Universidade de Caxias do Sul-RS | Universidade de Caxias do Sul-RS | |

« « « Ocorrência 1 a 10 de 18 registro(s) » » »

⁵⁵ Idem.

Anexo 4 - Poesia Balada de Lisboa

Balada de Lisboa

Em cada esquina te vais
Em cada esquina te vejo
Esta é a cidade que tem
Teu nome escrito no cais
A cidade onde desenho
Teu rosto com sol e Tejo

Caravelas te levaram
Caravelas te perderam
Esta é a cidade onde chegas
Nas manhãs de tua ausência
Tão perto de mim tão longe
Tão fora de seres presente

Esta e a cidade onde estás
Como quem não volta mais
Tão dentro de mim tão que
Nunca ninguém por ninguém
Em cada dia regressas
Em cada dia te vais

Em cada rua me foges
Em cada rua te vejo
Tão doente da viagem
Teu rosto de sol e Tejo
Esta é a cidade onde moras
Como quem está de passagem

Às vezes pergunto se
Às vezes pergunto quem
Esta é a cidade onde estás
Com quem nunca mais vem
Tão longe de mim tão perto
Ninguém assim por ninguém

ALEGRE, Manoel, *In: Babilónia*. Lisboa: Sem editora atribuída, 1983.

Anexo 5 - Folder Trintelas



Anexo 6 - Parecer sobre estágio de investigação doutoral

Parecer sobre o Estágio de Investigação Doutoral

Candidato: **Delcio António Agliardi**
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Orientadora: **Flávia Ramos Brocchetto** – Universidade de Caxias do Sul

Instituição de acolhimento: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação

Co-orientador estrangeiro: Justino Pereira de Magalhães
Período de estágio: 06/01/2016 a 18/02/2016

Justino Pereira de Magalhães, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na qualidade de Co-Orientador do Estágio de Investigação Doutoral, realizado pelo Investigador **Delcio António Agliardi**, com vista à elaboração da sua Tese de Doutoramento sobre *Leitura e PNBE*, sou do seguinte Parecer.

1. O Dr Delcio Agliardi procedeu à actualização de leituras, através de uma criteriosa selecção bibliográfica sobre a temática da leitura, bibliotecas e políticas de leitura;
- b) desenvolveu contactos científicos e académicos e cumpriu um plano regular de consultas e de estudo, designadamente na Biblioteca do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; na Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; no Museu-Biblioteca da Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa;
- c) realizou visitas de estudo à Biblioteca Municipal Almeida Garrett, na cidade do Porto; Biblioteca Municipal de Vila Franca de Xira; Biblioteca Escolar do Agrupamento de Educação Básica Francisco Arruda; Fundo Documental da Rede de Bibliotecas Escolares; a Biblioteca-Jardim no Jardim da Estrela
- d) visitou e entrevistou a Directora da Rede de Bibliotecas Escolares, Dra Manuela Silva; visitou e entrevistou o Director da Biblioteca Municipal de Vila Franca de Xira, Dr Victor Figueiredo;
- e) participou de reuniões de trabalho com Especialistas e Professores no domínio da leitura, com destaque para os encontros com a Professora Violante Magalhães, Professora de Literatura para Infância na Escola Superior de Educação João de Deus e Membro do Programa Nacional de Leitura;
- f) apresentou uma comunicação no 28º Colóquio Internacional ADMEE;
- g) apresentou uma comunicação no 23º Colóquio da AFIRSE;
- h) participou com apresentação de comunicação e debate em duas Sessões do Seminário de Pós-Doutoramento e Doutoramento *Sistemas de Representação e Escrita da Educação*;
- i) realizou uma sequência de reuniões comigo, alinhando ideias, reestruturando o plano de tese, escrevendo texto; debatendo leituras e pontos de vista.

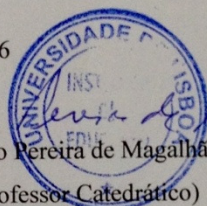
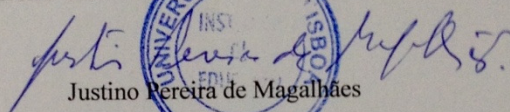
2. A experiência e a formação científica e académica do Dr Delcio Agliardi, bem assim como a orientação de trabalho com vista ao plano da tese, fizeram deste Estágio um percurso muito intenso de visitas e de debates. A actualização bibliográfica e a recolha de

documentação, bem assim como os encontros com especialistas e as visitas ao terreno conferem a este estágio uma grande actualidade. Estão reunidas condições para que o Dr Delcio possa escrever um capítulo comparativo entre a realidade portuguesa e a realidade brasileira.

Pela dedicação e elevada formação científica e académica do Dr Delcio e pela qualidade deste Estágio, sou de Parecer que foram cumpridos os principais objectivos e que daqui sortirá um excelente efeito na escrita da tese.

Congratulo-me pela minha parte, em ter ficado associado a este Estágio. Sou por consequência de Parecer que este Estágio Intercalar de Doutoramento se revelou extremamente enriquecedor e muito proficuo no plano da investigação, quer para a resolução da tese assumida pelo Candidato, quer para abrir novos horizontes no estudo comparado das questões da leitura.

Lisboa, IEUL, 18 de Fevereiro de 2016



Justino Pereira de Magalhães
(Professor Catedrático)