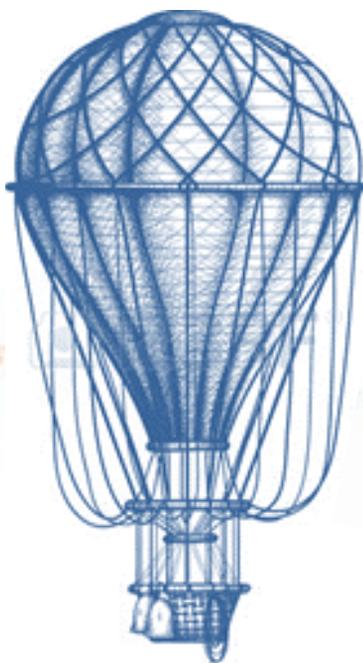


**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DA CIDADE UNIVERSITÁRIA**

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIA

**“A VIDA”, “O BALÃO” E “O PÁSSARO”:
ANÁLISE DE
UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE LEITORES NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA
(Volume I)**



**DANIELA CORTE REAL
Bolsista CAPES/PROSUC**

**Caxias do Sul
2019**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DA CIDADE UNIVERSITÁRIA**

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIA

**“A VIDA”, “O BALÃO” E “O PÁSSARO”:
ANÁLISE DE UMA POLÍTICA DE
FORMAÇÃO DE LEITORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

(Volume I)

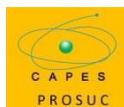
**DANIELA CORTE REAL
Bolsista CAPES/PROSUC**

Caxias do Sul

2019

DANIELA CORTE REAL

Bolsista Capes/Prosuc



**“A VIDA”, “O BALÃO” E “O PÁSSARO”:
O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – ANÁLISE DE UMA
POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE LEITORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Tese apresentada como requisito final para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – Curso de Doutorado.

Orientadora: Prof^a Dr^a Flávia Brocchetto Ramos

Coorientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Alquati Bisol

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia



Caxias do Sul
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

R288v Real, Daniela Corte

"A vida", "O balão" e "O pássaro" : o Programa Nacional Biblioteca da Escola : análise de uma política de formação de leitores na perspectiva inclusiva / Daniela Corte Real. – 2019.
274 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.

Coorientação: Cláudia Alquati Bisol.

1. Leitura. 2. Política pública. 3. Bibliotecas escolares. 4. Bibliotecas e usuários. 5. Educação inclusiva. I. Ramos, Flávia Brocchetto, orient. II. Bisol, Cláudia Alquati, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 028

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Michele Fernanda Silveira da Silveira - CRB 10/2334

Dedico esta pesquisa ao meu avô Antônio Tavares Côrte Real, que me ensinou a gostar de ler e àqueles que acreditam que a leitura pode transformar o mundo.

*Oh! Bendito o que semeia
Livros à mão cheia
E manda o povo pensar!
O livro, caindo n'alma
É germe – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar!
(Castro Alves)*

AGRADECIMENTOS

À **Capex** a oportunidade de dedicação integral ao doutorado, através de apoio financeiro para a pesquisa, e à Universidade de Caxias do sul (UCS) que, também, me apoiou através do Prosuc.

À minha mãe, **Suzana Vianna de Hannequin Rocha**, que com seu apoio e logística tem permitido que todo o meu tempo e energia sejam direcionados para a elaboração da Tese.

Aos “Gordinhos Summer Hit’s”: **Vinícius Côrte Real Pereira, Luiza Stein** (minha nora preferida) e **Juliano Côrte Real Heerd**; sem vocês eu nada seria!

À minha irmã **Simone Côrte Real Barbieri**, que me provocou a me inscrever na seleção para o doutorado na Universidade de Caxias do Sul; minha grande amiga-companheira-exemplo e colega de turma. “– Obrigada, meu ‘grilo’ falante e meu Edward Mãos de Tesoura!”

À minha orientadora, **Profª Drª Flávia Brocchetto Ramos**, que sempre me incentivou em relação ao processo de escrita, apoiando-me em todos os momentos e aceitou “viajar” comigo neste balão! #generosidadeeconfianca

À minha coorientadora **Profª Drª Cláudia Alquati Bisol**, que aceitou “viajar” comigo neste balão/pesquisa com muita generosidade, reflexão crítica e autenticidade. E pelo passeio no Zoológico da UCS! #gratidao

Ao professor **Geraldo Antônio da Rosa** pela sensibilidade, o carinho, a amizade e a generosidade. Por não ter me deixado desistir e por me lembrar que o “**meu melhor lugar**” pode ser a sombra!

À **Cláudia Soave** (DU, Florzinha, Mana) e **Vialana Ester Salatino** (Vialáctea, Lindinha, Mana), novas/velhas amigas/irmãs, que sempre estiveram comigo quando precisei ser lembrada de que a luz sempre vence a escuridão! #DuPLa #superpoderosas #manas #florzinhalinginhaedocinho

À **Flávia Reis** (Flavinha) e **Mirley Tereza Correia da Costa** (Mirloca) por todo apoio, carinho, amizade, companheirismo e amor que compartilhamos! #nos #amigasprasempre

Ao **João Paulo Borges da Silveira** por tudo! Você sabe da sua importância nos momentos mais divertidos e tensos! #cafedequinta #amigoirmao

Ao **Roger Andrei de Castro Vasconcelos** por trazer mais alegria, leveza e humor para os dias cinzas. #OZ'sdequinta

À **Daniela Bortoncello, Letícia Cancellier e Elisiane da Silva Soares** que, com sua competência nas secretarias do PPGFIL e PPGE/UCS fazem a gente na UCS se sentir em casa. #voceSaoInsubstituiveis

À **Caroline C. Scussiatto**, porque café + chocolate e carinho é sempre bom demais!

Ao **Ricardo França** que, com sua serenidade e fala “mansa” (sem nenhuma conotação pejorativa), mostrou-me que a barbárie pode se apresentar sob muitas formas e que o sujeito ético é aquele que se constitui nas relações de verdade. Obrigada amigo!

À **Querubina Aurélio Bezerra**, amiga que compartilhou e compartilha comigo momentos especiais e que aproximam nossa crença na inclusão como algo para além dos muros da escola!

Aos colegas e amigos: **Ana Jacira Fossatti, Carla Sasset, Cristian Giacomini, Eduardo Sacilotto, Fernanda Toniazzo, Maria Isabel Silveira Furtado, Maria Nelma Marques da Rocha, Mariana Bernardes, Mônica Chissini, e Viviane Dambros** obrigada por me fazerem sentir especial, mesmo quando eu me senti “estranha”.

Aos colegas do **Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação** coordenado pela Prof^a Dr^a Flávia Brocchetto Ramos (PPGEdu/UCS).

Aos colegas do **Grupo de Pesquisa GPFORMA Serra** (Formação Cultural, Hermenêutica e Educação), coordenado pelo Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa (PPGEdu/UCS).

Aos colegas do **Grupo de Pesquisa Perspectivas Críticas em Educação Especial e Educação Inclusiva (INCLUIR)**, coordenado pelas professoras: Dr^a Cláudia Bisol e Carla Beatris Valentini (PPGEdu/UCS), porque incluir é muito mais do que palavras!

À **Izabete Libra Polidoro Lima e Diva Teresinha Guizzo Duque** pela leitura atenta e cuidadosa da Tese, revisão de português e ajuste das normas da ABNT.

Ao Olavo (do Bar Palli) pelos inúmeros cafés e desejos de bom dia ao longo dos últimos dois anos e meio.

Às escolas da 4^a CRE, que me permitiram realizar a viagem/pesquisa e as professoras/passageiras que confiaram nesta viajante/balonista.

A tod@s que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta Tese e que não seria possível nominar... muito obrigada!

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.
(Cora Coralina)*

Todos vocês foram e são muito importantes nesta minha caminhada!

#seguimoscaminhandojuntos

#agentenaofazamigosreconhece-os

#gratidão

EPÍGRAFE

“A Vida”, “O Balão” e “O Pássaro”¹

*Já não sei se a este tempo pertenço
Porque não sinto esta vida a passar
Vejo-me aqui neste mundo suspenso
Sem um qualquer lugar onde aterrar*

*Estou atado por um delgado cordão
Distendido no limite da sua largura
Deixei de ser gente para ser balão
No antojo dessa mão que me segura*

*De pássaro livre eu vou-me disfarçar
Soltando-me por fim desse barbante
Com asas postiças e anseio de voar*

*Vejo-me fluir misturado com o vento
Planando livremente naquele instante
Sem corda, sem dono, sem sofrimento.
(John E. Contreiras)*

¹ Fonte: <http://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=7610> Luso-Poemas. Acesso em: 1º. ago. 2017.

RESUMO

Esta Tese tem como objetivo analisar a materialidade dos acervos e o uso do PNBE, a partir da Análise Dialógica do Discurso (ADD), de Bakhtin, com a finalidade de propor indicadores de acessibilidade, que pudessem auxiliar o desenvolvimento e a implementação de políticas de leitura, na perspectiva inclusiva. Organizada em três partes, a partir da utilização da metáfora da viagem de balão, foi preciso definir como viajar e, nesse sentido, posso dizer que a viagem de balão é do tipo qualitativa, porque admite a interferência da viajante/pesquisadora e considera a existência de múltiplas realidades. (JUNG, 2004). Na Parte I – “A Vida” me apresento, introduzo algumas questões em relação ao uso da literatura infantojuvenil em sala de aula e trago conceitos importantes de Bakhtin (2010, 2007, 2004), que ancoram a discussão teórica como: comunidade linguística, linguagem, locutor, receptor, diálogo, dialogismo, polifonia, enunciado, enunciação, vontade discursiva, atitude responsiva, interação e cultura. Em “O Balão” (Parte II), defino conceitos como: acessibilidade, perspectiva inclusiva, políticas públicas e políticas públicas para a formação de leitores; busco contextualizar o Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE; apresento o *locus* da pesquisa (quatro escolas localizadas em Caxias do Sul pertencentes à 4ª Coordenadoria Regional de Educação – 4ª CRE, sendo uma escola especial e três regulares; as passageiras (professoras que trabalham com a formação de leitores literários, que estão lotadas nas bibliotecas escolares e professoras do Atendimento Educacional Especializado/AEE, 10 ao todo); e o roteiro de perguntas – delineamento metodológico; descrevo e analiso as situações de enunciação e sistematizo os novos mapas de voo encontrados a partir da ADD, sem perder de vista que a formação de leitores literários, na perspectiva inclusiva, orientou minhas leituras. Ao trazer “O Pássaro” (Parte III), arrisco considerações finais como: a necessidade de estabelecimento de diretrizes de corresponsabilidade e coparcerias entre os diferentes atores sociais, para a implementação das políticas públicas à formação de leitores no País com maior eficiência; o desenvolvimento de ações com vistas à qualificação dos professores e profissionais das bibliotecas, entre outros, para a mediação da literatura infantojuvenil, numa perspectiva dialógica e inclusiva; e a realização de pesquisas para o mapeamento e diagnóstico das políticas públicas para a formação de leitores no Brasil na perspectiva inclusiva. E trago algumas questões que podem encaminhar a continuidade e/ou os desdobramentos desta viagem/pesquisa. Questões que desassossegam, que motivam e causam estranhamento, como: a morte do leitor; o entendimento de acessível, mas não disponível; e a INvisibilidade do PNBE.

Palavras-chave: Políticas públicas para a formação de leitores. Acessibilidade. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Perspectiva inclusiva.

ASBTRACT

This Thesis aims is to analyze the materiality of collections and the use of PNBE, based on Bakhtin's Dialogic Discourse Analysis (ADD), with the purpose of proposing accessibility indicators that could help the development and implementation of reading policies in the inclusive perspective. This academic writing is organized into three parts, the balloon trip metaphor is used. It was necessary to define how to travel. In this sense, I can say that the balloon trip is qualitative because it admits the interference of the traveler / researcher and considers the existence of multiple realities according to (JUNG, 2004). In Part I – “The Life” I introduce myself and some questions about the use of children's literature in classroom and I bring important concepts by Bakhtin (2010, 2007, 2004) that anchor the theoretical discussion about linguistic community, language, speaker, receiver, dialogue, dialogism, polyphony, utterance, enunciation, discursive will, responsive attitude, interaction and culture. On “The Balloon” (Part II), I define concepts such as: accessibility, inclusive perspective, Public Policies and Public Policies for the formation of readers; I search to contextualize the Programa Nacional Biblioteca da Escola/ PNBE; I introduce the *locus* of the research (four schools located in Caxias do Sul belonging to the 4^o Coordenadoria Regional de Educação – 4^o CRE, one special school and three regular schools; the passengers (teachers who work with the formation of literary readers, which are filled in the school libraries and teachers of Atendimento Educacional Especializado/AEE. Accounted 10 teachers), and the script of questions – methodological design, I describe and analyze the situations of enunciation and systematize the new flight maps found from the ADD without losing the idea about the formation of literary readers in the inclusive perspective that guided my readings. When I bring, “The bird” (Part III) I risk, final considerations such as the need to establish directives within which there is a shared responsibility system and co-partnerships between different social actors for the implementation of public policies public that work and their function concerning readers development in this country with greater efficiency; the development of actions aiming the qualification of teachers and library professionals, among others, for the mediation of children's literature in a dialogical and inclusive perspective; and conducting research to map and diagnose public policies for readers' development in Brazil to na inclusive perspective. And I bring some questions that may direct the continuity and / or developments of this trip / research. Questions that restless, that motivate and cause strangeness as: the death of the reader; the understanding of accessible but not available; and the INvisibility of PNBE.

Keywords: Public policies for the formation of readers. Accessibility. National School Library Program. Inclusive perspective.

RESUMÉN

El objetivo de esta tesis es analizar la materialidad de los acervos y el uso del PNBE, a partir del análisis dialógico del discurso (ADD), de Bajtín (Bakhtin), con la finalidad de proponer indicadores de accesibilidad que pudiesen auxiliar el desarrollo y la implementación de políticas de lectura bajo la perspectiva inclusiva. Organizada en tres partes a partir de la utilización de la metáfora del viaje en globo, fue necesario definir como viajar y, en ese sentido, puedo decir que el viaje en globo es del tipo cualitativa porque admite la interferencia de la viajante/investigadora y considera la existencia de múltiples realidades (JUNG, 2004). En la parte I – "La Vida" me presento, introduzco algunas cuestiones en relación al uso de la literatura infantil y juvenil en aula y traigo conceptos importantes de Bajtín (2010, 2007, 2004) que basan la discusión teórica como: comunidad lingüística, lenguaje, locutor, receptor, diálogo, dialogismo, polifonía, enunciado, enunciación, voluntad discursiva, actitud responsiva, interacción y cultura. En "El Globo" (Parte II), defino conceptos como: accesibilidad, perspectiva inclusiva, políticas públicas y políticas públicas para la formación de lectores; busco contextualizar el Programa Nacional Biblioteca de la Escuela/PNBE; presento el locus de la investigación (cuatro escuelas localizadas en Caxias do Sul pertenecientes a la 4ª Coordinadoría Regional de Educación – 4ª CRE, siendo una escuela especial y tres regulares); las pasajeras (profesoras que trabajan con formación de lectores literarios, que están adjudicadas en las bibliotecas escolares y profesoras de la atención educacional especializada/AEE, 10 al todo), y el rotero de preguntas – delineación metodológica; describo y analizo las situaciones de enunciación y sistematizo los nuevos mapas de vuelo encontrados a partir del ADD sin perder de vista que la formación de lectores literarios en la perspectiva inclusiva orientó mis lecturas. Al traer, "El pájaro" (Parte III), me arriesgo, consideraciones finales como: la necesidad del establecimiento de directrices de corresponsabilidad y coparticipación entre los diferentes actores sociales para la implementación de las políticas públicas para la formación de lectores en el País con mayor eficiencia; el desarrollo de acciones con vistas a calificación de los profesores y profesionales de las bibliotecas, entre otros, para la mediación de la literatura infantil y juvenil en una perspectiva dialógica e inclusiva; y la realización de investigaciones para el mapeo y diagnóstico de las políticas públicas para formación de lectores en el Brasil en la perspectiva inclusiva. Y traigo algunas cuestiones que pueden encaminar la continuidad y/o desdoblamiento de este viaje/investigación. Cuestiones que desasosiegan, que motivan y causan extrañeza como: la muerte del lector; el entendimiento accesible, pero no disponible; y la INvisibilidad del PNBE.

Palabras claves: Políticas públicas para la formación de lectores. Accesibilidad. Programa Nacional Biblioteca de la Escuela. Perspectiva inclusiva.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – Registros cinco descritores BDTD (busca simples)	40
Quadro 2 – Resumo físico financeiro PNBE/2008 e PNBEM/2008	130
Quadro 3 – Dados estatísticos PNBE/ESP 2008	132
Quadro 4 – Relação de obras de orientação pedagógica do PNBE/2008 (geral)	133
Quadro 5 – Relação de obras do PNBE/ESP 2008 – Educação Infantil	133
Quadro 6 – Relação de Obras do PNBE/ESP 2008 – Ensino Fundamental	137
Quadro 7 – Relação de obras do PNBE/ESP 2008 – Ensino Médio	140
Quadro 8 – Quantitativo de obras do PNBE/ESP 2008 por editora	143
Quadro 9 - Livros selecionados PNBE Temático 2013	150
Quadro 10 – Matrículas iniciais 4ª CRE, na Educação Especial (dependência administrativa)	157
Quadro 11 – Identificação das passageiras	162
Quadro 12 – Identificação resumida das passageiras	170
Quadro 13 – Resumo da Tabela de Consulta de distribuição PNBE E1	175
Quadro 14 – Resumo da Tabela de Consulta de Distribuição E2	191
Quadro 15 – Resumo da Tabela de Consulta da Distribuição E3	202
Quadro 16 – Informações quanto à Acessibilidade: Censo Escolar 2018 – E4	212
Quadro 17 – Resumo da Tabela de Consulta da Distribuição E4	213
Quadro 18 – Quantitativo acervos/objetos PNBE por escola	237

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formato das obras do PNBE/ESP 2008 – Educação Infantil	136
Gráfico 2 – Formato das obras do PNBE/ESP 2008 – Ensino Fundamental	139
Gráfico 3 – Número de obras do PNBE/ESP 2008 – Ensino Médio por editora	142

FOTOS

Foto 1 – Sala de aula	174
Foto 2 – Mandala de sentimentos	175
Foto 3 – Rampa de acesso	175
Foto 4 – Porta e acesso à biblioteca E1	181
Foto 5 – Estante de livros	181
Foto 6 – Revista Nova Escola (PNBE)	182
Foto 7 – Presença Pedagógica e Pátio (PNBE)	182

Fotos 8 e 9 – Caixa do acervo do 1º Ano PNLD/PNAIC E1	184
Fotos 10 e 11 – Visão geral de uma rampa de acesso na E2	190
Foto 12 – Vista geral da biblioteca E2.....	192
Fotos 13 e 14 – Exemplos de livros identificados na E2 pela B2	193
Foto 15 – Rampa de acesso a SRM da E3	201
Fotos 16 e 17 – Títulos em MecDaisy da E3.....	204
Fotos 18 e 19 – Biblioteca E3	207
Foto 20 – Biblioteca E3.....	207
Foto 21 – Coleção Bullying na Escola – B3	209
Fotos 22 e 23 – Coleção Eu, parte do mundo.....	209
Foto 28 – Maria do Pranto em Braille.....	214
Foto 29 – Material de apoio para o aprendizado de Libras	214
Fotos 30 e 31 – Vista panorâmica da biblioteca da E4.....	215
Fotos 32 a 34 – Títulos do PNBE 2012 E4.....	215
Foto 35 – Livros do PNLD fechados nas prateleiras da E4	216

FIGURA

Figura 1 – Conceitos Centrais das Políticas Públicas	84
--	----

APÊNDICES (disponíveis no Volume II)

Apêndice A – Matrículas E1	
Apêndice B – Matrículas EE 4ª CRE	
Apêndice C – Matrículas EE Caxias	
Apêndice D – Matrículas E2.....	
Apêndice E – Matrículas E3.....	
Apêndice F – Matrículas E4	
Apêndice G – Lista Completa acervos PNBE E2	
Apêndice H – Lista Completa acervos PNBE E3	
Apêndice I – Lista Completa acervos PNBE E4.....	

ANEXOS (disponíveis no Volume II)

Anexo I – Mapa (roteiro entrevistas)	
Anexo II – Termo de Consentimento da Instituição (TCI).....	
Anexo III – Carta de Apresentação da Pesquisa.....	

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADD	Análise Dialógica do Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD – Ibict	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CD	Conselho Diretor
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CRE	Coordenadora Regional de Educação
CSV	<i>Comma-separated values</i>
DLLLb	Departamento de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FNB	Fundação Biblioteca Nacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTs	Grupos de Trabalho
IBC	Instituto Benjamin Constant
IDB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INL	Instituto Nacional do Livro
JSON	<i>Java Script Object Notation</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LUME	Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
NAAPBs	Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille
NBR	Norma Brasileira (abreviação adotada pela ABNT)
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ação Articulada
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNBE/ESP	Programa Nacional Biblioteca da Escola – Educação Especial
PNBEM	Programa Nacional Biblioteca da Escola Ensino Médio
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNLL	Programa Nacional do Livro e da Leitura
PBRAL	Programa de Bibliotecas Rurais Arca das Letras
PPDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PROUCA	Programa um Computador por Aluno
PVSL	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência sem Limites
RME	Rede Municipal de Educação
RNLI	Rede Nacional de Leitura Inclusiva
SCDC	Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural
SCO	Sociedade Civil Organizada
SEB	Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECOM	Secretaria de Comunicação do Senado
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SIMAD	Sistema do Material Didático

SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TAC	Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta Livro Acessível
Tale	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCI	Termo de Concordância da Instituição
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TICs	Tecnologias da Informação e comunicação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNOESTE	Universidade do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PARTE I – A VIDA

1	O DESEJO (QUEM SOU? O QUE ME MOVE?)	18
2	FAZENDO AS MALAS (MAPAS DE VOO ENCONTRADOS)	37
3	LUZ/BALÃO (O CÍRCULO, BAKHTIN E A PERSPECTIVA DE ANÁLISE)	59
3.1	O CAPITÃO BAKHTIN.....	63
3.2	O NORTE MAGNÉTICO (ANÁLISE DIALÓGICA DISCURSIVA)	77

PARTE II – O BALÃO

4	CONHECENDO O BALÃO	82
4.1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO	86
4.1.1	O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n. 13.005)	92
4.1.2	Políticas públicas na perspectiva da inclusão (breve retomada histórica)	98
4.1.3	Políticas públicas para formação de leitores literários na perspectiva inclusiva	106
5	O DEVIR BALÃO PNBE	116
5.1	A “LENTE” DA ACESSIBILIDADE	116
5.2	O PNBE COMO <i>CORPUS</i>	121
6	O DEVIR VOAR	153
6.1	O <i>LOCUS</i>	154
6.1.1	Breve contextualização da 4ª CRE e da Rede Estadual de Caxias do Sul	155
6.1.2	As escolas	159
6.2	OS(AS) PASSAGEIROS(AS)	161
6.2.1	Sobre as passageiras	164
6.3	A CARTA DE VOO	165
7	O DEVIR PÁSSARO	168
7.1	O DEVIR [...].....	169
7.2	O PÁSSARO.....	172
7.2.1	A Prata da Casa: Escola 1	171
7.2.2	Nada Provinciana: Escola 2	189
7.2.3	A Terra do Sonho é Distante: Escola 3	199

7.2.4	Fazendo a América: Escola 4	212
8	OS NOVOS MAPAS DE VOO (chaves de leitura)	221
8.1	OS MAPAS DE VOO NA ADD.....	221
8.1.1	A Morte do leitor	225
8.1.2	Disponível, mas não acessível	230
8.1.3	A INvisibilidade do PNBE	235
8.2	CONTEXTUALIZANDO A EMERGÊNCIA DOS NOVOS MAPAS	240

PARTE III – O PÁSSARO

9	O PÁSSARO	245
	REFERÊNCIAS.....	258
	APÊNDICES (Volume II)	
	ANEXOS (Volume II).....	

PARTE I – A VIDA



²No Plano Geral, uma árvore é representada, sua cor é rosa, ela está centralizada na página, tem vários galhos e muitas folhas, existem algumas pequenas borboletas que voam em torno dela e dois pequenos pássaros parecem pairar sobre sua copa. No tronco da árvore as raízes estão entrelaçadas e sobem do chão.

² A audiodescrição foi elaborada de acordo com a Norma Técnica n. 21, do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 abr. 2018.

1 O DESEJO (Quem sou? O que me move?)

A imagem que estampa a primeira parte da minha tese, intitulada “A vida”, representa o desenvolvimento humano numa perspectiva sistêmica, que envolve tudo aquilo que, analogamente à árvore, o homem também vivencia, seja fisicamente, seja espiritualmente; não é uma simples árvore, mas é a Árvore da Vida, que para os assírios estava associada à deusa da fertilidade e da destruição (*Ishtar*). Era reconhecida, na simbologia celta, como símbolo da vida e da proteção. Para os persas, assim como para os chineses, era sinônimo de imortalidade. Para os escandinavos continha todo conhecimento e sabedoria. É essa árvore/metáfora (árvore-vida) que se ramifica, floresce e que dá frutos, que tomo como ponto de partida para a escrita desta tese. Não o faço deliberadamente.

Provocada pelo poema “A vida, o balão e o pássaro”, de Contreras (sem ano), arrisco-me a pensar a Tese nessa tríplice dimensão. Na primeira, digo quem sou e o que me move. Na segunda, tomo o balão como sinônimo

de liberdade (de escrita, de personalidade) e de imprevisibilidade, algo que permeia a escrita e o desafio de uma viagem/pesquisa em nível de doutorado.

Por fim, quando trago o pássaro, penso haver certo entendimento cíclico, de fechamento, *quicá* arrisco considerações finais... Em algumas culturas, ele (o pássaro) simboliza também a liberdade em nítida oposição ao pássaro na gaiola (ou ao texto na estante). A tese, assim como o pássaro, não pode ficar parada, presa, “engaiolada”. Pode desdobrar-se, reverberar, ecoar ao longe. Precisa voar livre e semear outros campos, dando origem a novas árvores... É essa analogia simbólica da tese, como viagem/poema/experiência/liberdade, que vai orientar o que apresento a você, a partir de agora. É chegado então o momento de lhe dizer quem sou³ e o que me move.

Pensar as questões relativas à utilização da literatura infantojuvenil⁴ em Língua Portuguesa, como dispositivo⁵ facilitador do processo de

³ Na maior parte deste texto, utilizo a escrita na primeira pessoa do singular *eu*, mas quando teço um diálogo com o leitor uso a escrita na primeira pessoa do plural *nós*. Isso irá se alternar ao longo da tese.

⁴ É aquela destinada aos leitores com idade

de até 13 anos. (REAL, 2009, p. 22).

⁵ **Dispositivo** adj. (do fr. *Dispositif*, deriv. do lat. *Dispositus*, part. pass. de *disponere*). Que contém disposição, ordem, preceito. * **Lóg.** Na terminologia do empirismo lógico, diz-se de um termo que não descreve o caráter

inclusão escolar, faz parte, já há algum tempo, do meu universo de estudos. No contexto desta pesquisa, literatura infantojuvenil é aquela dirigida para crianças de até 13 anos de idade e que pode ser conceituada como arte porque trabalha a sensibilidade da criança em relação às diferentes linguagens presentes no objeto-livro e está vinculada às palavras: gozo/jogo, compromisso, catarse, evasão e fruição, ou seja, uma perspectiva estética.

Realizei, no final de minha graduação em Letras, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisa cujo objetivo foi verificar a possibilidade e a relevância da utilização dessa literatura na perspectiva inclusiva.⁶ Naquela ocasião empreendi uma pesquisa/viagem (de avião) e utilizei pela primeira vez, em

meus textos, uma metáfora como possibilidade de intervenção estética.

Tenho me dedicado, sistematicamente, a estudar questões que envolvem a inclusão escolar de pessoas com deficiência, ampliando as percepções de escola para os outros ambientes onde ocorre o aprendizado, ou seja, nas casas, nos clubes, nas instituições religiosas, enfim, nos diferentes espaços em que transitamos. Mas, nesta tese, meu olhar tem como foco não mais os processos de escolarização das pessoas com deficiência na escola regular de Educação Básica, mediados pela literatura infantojuvenil, mas a **acessibilidade**⁷ dos livros infantojuvenis (de todos os acervos) nas políticas públicas para a formação de leitores, a partir do entendimento de que estar disponível é diferente de estar acessível.

imediatamente observável de um objeto, mas uma regularidade manifestada por acontecimentos ou comportamentos em condições apropriadas. (ENCICLOPÉDIA Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1999, v. 8, 1936).

⁶ REAL, Corte. Daniela. *A literatura infantojuvenil em língua portuguesa como um dispositivo facilitador do processo de inclusão escolar*. 2006. 81p. Trabalho de Conclusão do Curso (Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

⁷ No contexto desta pesquisa/viagem, o conceito de acessibilidade é tomado a partir do art. 2º da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, do Decreto n. 5.296, de

dezembro de 2004 e da redação dada pela Lei n. 13.146, de 2015 (LBI). No Glossário da LBI consta o verbete *Acessibilidade* como possibilidade de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, de acessar um lugar, serviço, produto ou informação de maneira segura e autônoma. Por conseguinte, acessibilidade envolve tudo o que é necessário para que uma pessoa com deficiência possa exercer com autonomia e independência sua cidadania e participar plenamente de todos os aspectos da vida. Para isso, investe-se na remoção de barreiras (atitudinais, arquitetônicas e de comunicação), bem como, no desenvolvimento de ajudas técnicas, tecnologias assistivas e no desenho universal.

Nessa direção, vale lembrar que a literatura infantojuvenil tem sido minha companheira, ao longo dos últimos quinze anos (de 2004 a 2019), nas discussões sobre a temática que envolve as deficiências, as diferenças e a diversidade, alargando os limites dos territórios e das fronteiras, entendendo fronteira como o lugar a partir do qual algo começa. (BHABHA, 1998).

Em uma sociedade que reconhece, cada vez mais, a heterogeneidade daqueles que a formam, é preciso tencionar a vara para além do que está dentro da norma e do que está fora dela. Isso quer dizer que não é possível pensar em uma sociedade, mas em sociedades, dentro de um contexto mais macro, daí a importância de discutir a diversidade em diferentes instâncias. A própria ideia de diversidade precisa ser revista e, numa perspectiva foucaultiana, poderíamos discorrer sobre diversidades (no plural) e, nesse sentido, penso que tal estratégia se constituiria numa outra possibilidade de pensar sobre a terminologia, bem como, numa outra forma de produção, um novo saber.

São inúmeros os fatores que influenciam a formação do sujeito (biológicos, sociais, históricos, políticos, econômicos, culturais, etc.) e

todos influenciam na forma como esse homem se relaciona com o mundo e com o outro. Não é possível pensar esse sujeito social, que se constitui na interação com esse mundo e com esse outro, desconsiderando que ele traz arraigada em si uma constituição que incorpora peculiaridades, condições biológicas e sociais. Esse sujeito (que pode ser eu e pode ser você, assim como pode ser o outro) traz as marcas das interações sociais. É nesse conviver com outras pessoas que ele troca informações e vai construindo seu conhecimento. (VIGOTSKI, 1998). Não é mais possível deixar de lado a racionalidade e a sensibilidade, mas sim criar estratégias de convivência e de reconhecimento do outro, como legítimo, que ampliam as possibilidades de interação social.

O que ambicionamos aproxima-se da utopia do reconhecimento de que todos são diferentes e que, na sua diferença, devem ser respeitados. O que nos limita são as condições sociais nas quais estivemos imersos e que, de certa forma, nos tornaram sujeitos colonizados. Colonizados porque certos (não seriam todas?!) aspectos, que são aprendidos e apreendidos pela nossa subjetividade, nos processos de interação, por nos constituírem e, ainda que nos policiemos em relação a eles,

corremos o risco de que algum *irracionalismo convidativo* se faça presente, autorizando-nos (através de *álibi*) a desconhecer a presença do outro. Tudo isso para dizer que os discursos não se “descolam” da consciência e da racionalidade, mas precisam estar sob vigilância constante, pelo menos daqueles que compartilham o ideal de igualdade.

Retomo a pesquisa já citada. Os resultados obtidos, após a análise das entrevistas realizadas com docentes, que tinham vinculação em sua prática com a formação de professores, ou estavam atuando na rede pública ou privada de ensino comum, diretamente em escolas, indicaram a relevância da utilização da literatura infantojuvenil na perspectiva da inclusão escolar. E, além disso, atribuíram a alguns livros infantojuvenis a possibilidade de atuação na sensibilização dos alunos das classes regulares de ensino, para as questões das diferentes deficiências. Porém, pude perceber ainda que, apesar de aferirem importância à utilização deste tipo de literatura, poucos eram os professores que, de fato, a utilizavam ou, ainda, que a utilizavam sem a intenção moralizante e pedagógica doutrinária.

O mesmo pôde ser observado nesta viagem/pesquisa concluída em setembro de 2019, 13 anos depois da “viagem de avião” sobre a qual me referi antes, neste capítulo.

Ainda, cabe explicar que o que propus com os instrumentos levantados, naquela primeira “viagem”, foi a utilização de uma literatura infantojuvenil em Língua Portuguesa, que trouxesse como personagens de suas narrativas sujeitos com deficiência. A sugestão do trabalho com a estética da recepção,⁸ na sensibilização dos alunos com a diversidade encontrada, não apenas em sala de aula, mas na nossa vida cotidiana, parecia ser fundamental para que os alunos pudessem se constituir como sujeitos e atuar criticamente frente à sociedade.

Muito embora todos os professores entrevistados tivessem se posicionado, favoravelmente, à utilização da literatura infantojuvenil, como dispositivo facilitador do processo de inclusão escolar, a adesão a tal prática era ainda incipiente e pouco significativa. E apenas os professores de classes especiais, específicas para surdos, informaram utilizar a literatura infantojuvenil em

⁸ Esta teoria será oportunamente abordada no

decorrer da “viagem”.

sala de aula, em seu cotidiano, ainda que apenas com o objetivo único de decodificar os textos e para o ensino do português escrito. Perpetuando o que Boto (2005, p. 874) apresenta, como uma espécie de liturgia construída e colocada em prática pela linguagem da escola moderna, que buscava “[...] *suplantar e provocar mesmo a erosão dos falares e saberes populares ou comunitários*”. Ou seja, para que um sujeito fosse incluído, ele precisava dominar a Língua Portuguesa, fosse ela escrita ou falada. Nesse sentido, o domínio da Língua Portuguesa era tomado como senso comum, como requisito para a inclusão. Deixava-se, por conseguinte, de considerar e reconhecer – no caso específico das pessoas com surdez – que a sua primeira língua era a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e não a Língua Portuguesa.

A inexistência de afirmações, por parte desses professores, capazes de justificar o uso ou o não uso da literatura infantojuvenil, em sua prática, constituiu-se em um elemento mobilizador de minhas inquietações. Logo, se todos os professores apresentaram uma postura favorável à utilização da literatura infantojuvenil na perspectiva inclusiva, por que de fato não o faziam?

Pensar sobre o lugar que ocupa a literatura infantojuvenil, na formação docente, parecia ser, então, um ponto a ser marcado durante aquela “viagem”. O mesmo observei nesta “viagem”, a partir das respostas das passageiras. Ou seja, ainda é preciso problematizar o lugar que ocupa a literatura infantojuvenil na formação docente – não apenas inicial – e seu uso na escola, na perspectiva da formação de leitores literários. Outras questões ainda desacomodavam como, por exemplo: Qual o lugar da literatura infantojuvenil na escola? Essas questões são fundamentais para que possamos pouco a pouco nos afastar do “solo”, na viagem que pretendo iniciar e para a qual você está convidado a me acompanhar.

*Já não sei se [a] este tempo pertença
Porque não sinto esta vida a passar
Vejo-me aqui neste mundo suspenso
Sem um lugar qualquer onde aterrar.*
(John E. Contreiras)

Faço a retomada dos resultados daquele trabalho (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC de 2006), para que você, leitor, que começa a me acompanhar agora, possa ir entendendo a minha curiosidade e a minha inquietação, que tanto me move, quanto me direciona nesta nova jornada aérea (viagem de balão). Vou aqui informar que a metáfora da viagem

sempre me acompanhou (Lembra a viagem de avião? Acabei de falar dela a você), pois entendo que o desejo de partir e de chegar é inerente à raça humana e a todo professor/pesquisador.

Vale dizer que a **metáfora da viagem** sempre me seduziu. Segundo Sardinha (2007, p. 98): “Sua principal ideia é a de que a empresa ou os negócios se deslocam para algum lugar. Ela se associa, portanto, à noção da imprevisibilidade, que é inerente a uma viagem”. É essa perspectiva de deslocamento e de movimento que me seduz, me lança ao (des)conhecido e me aventura ao sabor dos ventos que orientam esta “viagem”, sem ter de saída a desconfiança de onde vou chegar. O início da jornada é definido. O destino é imaginado. O rumo é, de certo modo, IMPREVISÍVEL... Assim como existe alguma noção de imprevisibilidade nos caminhos que levam a uma Tese de doutorado, que é esta nova “viagem” a qual me proponho, e que nasce de um novo desejo de partir.

Mas, antes da derradeira partida, tenho que falar a você de outra viagem que fiz, desta feita, de navio, depois

daquela de avião, que teve a duração de dois anos, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes), durante meu mestrado e que resultou em minha dissertação intitulada: *A literatura infanto-juvenil nas águas da inclusão escolar: navegar é preciso*.⁹

Foi uma “viagem de navio”, na qual percorri um caminho diversificado, cujas possibilidades permitiram alinhar algumas considerações, compartilhar sensações, dúvidas e esperanças. Acreditei (e acredito ainda) que não era possível uma conclusão... Algumas pistas, isso sim, encaminharam para certos meandros dos caminhos que levavam ao veio – finalmente encontrado – como, por exemplo: pensar que a literatura infantojuvenil, como todas as produções humanas, trazia a marca de seu criador, que trazia a marca de seu grupo de referência, que, por sua vez, trazia a marca de sua cultura; e também pensar que ela é fruto da mentalidade de uma época (no caso do *corpus* analisado), contemporânea à nossa, cujas narrativas infantojuvenis são, simultaneamente, seu retrato e

⁹ REAL, Daniela Corte. *A literatura infantojuvenil nas águas da inclusão escolar: navegar é preciso*. 2009. 190 p. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

suas possibilidades de transgressão e/ou manutenção do *status quo*.

Além disso, acredito ter podido delinear outras formas de exploração do *corpus*, rico material que pode ser, ao mesmo tempo, fonte de encantamento e fonte de prazer, reflexão e crítica. E que ao pesquisar, ainda que sinteticamente, a vida dos autores dos livros infantojuvenis (objetos da pesquisa de 2009), alguns desdobramentos se tornaram possíveis. Refiro-me, por exemplo, à constatação da deficiência física de Huainigg (autor dos livros analisados), que pode ter contribuído para que ele escrevesse narrativas, cuja caracterização das personagens e cujo desenvolvimento das histórias se mostrassem de maneira sensível e impactante. Ballhaus (a ilustradora dos livros) conseguiu, igualmente, com suas ilustrações, provocar efeitos de sentido estético, que podem ser percebidos pelos leitores, através de uma leitura que contempla os textos verbais e não verbais (leitura semiótica). Nesse sentido, é preciso e é possível pensar na literatura infantojuvenil em uma perspectiva mais abrangente, que compreenda a leitura da palavra e a leitura da imagem.

Para Ramos,

o convívio efetivo do leitor infantil com o texto artístico alarga seus horizontes, uma vez que o material de leitura prevê um esquema que deve ser preenchido no próprio ato da leitura, para pleno entendimento da obra. O texto literário ainda possibilita a compreensão do mundo e a consequente investigação (RAMOS, 2013, p. 14).

Nessa perspectiva, o leitor infantojuvenil preenche lacunas do texto com a sua imaginação, (re)criando cenários e organizando uma teia de relações, que permitem compreender e acompanhar a narrativa, a partir das provocações e pistas do autor. Pode-se arriscar a dizer que cada leitor fará uma leitura do texto e que outras leituras serão feitas por leitores diferentes. Leituras que pressupõem a compreensão de uma teoria do imaginário, que pressupõe a necessidade de diferenciar os processos e as representações das imagens nos níveis: *imagético* (a imagem duplica o mundo, a fim de memorizá-lo, deslocá-lo ou estetizá-lo, com a intencionalidade de metaforizar); *imaginário* (a imagem permite a entrada no simbólico, no jogo, numa perspectiva gadameriana e que tem a intencionalidade de imaginar – como um tipo de saber das ciências da fantasia e da ficção – vinculado à

literatura); e imaginal¹⁰ (quando a imagem proporciona conteúdo sensível aos pensamentos e impõe-se como rosto, fala-nos como mensagens e assume a função de iconologia simbólica). (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 24).

Quando estávamos praticamente com “as malas prontas, em 2009”, salientei alguns aspectos da estética da recepção, que precisariam ser considerados durante a “viagem”, e que os retomo aqui, na tentativa de seduzi-los para me acompanharem. Quais sejam: a ênfase no papel do leitor como coprodutor do sentido no texto; o intertexto (relação do texto com outros textos orais ou escritos) e a competência literária (linguística, enciclopédica, cultural e/ou social) dos leitores, numa perspectiva freireana de leitura, que coloca a leitura de mundo como uma competência a ser considerada no momento da interpretação textual. É a leitura de mundo que precede a leitura da palavra! Segundo Mesquita (2008), o processo evidenciado pelos aspectos descritos permite o que esse autor chama de “leitura pessoal”, na qual o

leitor evidencia um contínuo contraste entre o texto e seus conhecimentos prévios, numa espécie de comparação recorrente que permite a identificação de dados e posterior valoração compreensivo/interpretativa do texto.

Com referência à articulação entre imagem e literatura, em uma perspectiva dialógica, ao estudar a literatura infantojuvenil tenho em mente que esta literatura se constitui de textos (linguagem verbal) e de imagens (linguagem não verbal) e que estas linguagens podem ser complementares, e/ou agir como elementos de oposição – numa relação de mútua interferência. Ao avaliar a relação texto e imagens, no *corpus* de análise da pesquisa de 2009, restou perceptível que os autores estudados trabalhavam alternadamente essa articulação, ora dando maior visibilidade ao texto verbal, ora ao texto não verbal. No entanto, foi possível destacar que existia afinidade entre essas duas linguagens, na proposta de cada narrativa, e uma intencionalidade estética que organizava e dirigia o olhar do leitor.

¹⁰ O conceito de imaginal é trazido por Wunenburger e Araujo (2006) e remete às representações metafóricas. Nelas, as

imagens são representadas como imagens visuais, formas geométricas, imagens arquetípicas ou primordiais, parábolas e mitos.

Ainda ao observar o quadro idealizado, a partir das ideias de Wunenburger e Araujo (2006) sobre o imaginário que evidencia três níveis de formação e representação das imagens, como já trouxe neste texto, foi possível perceber que o *corpus* analisado estava inserido no nível de formação da imagem, compreendido pelo imaginário, que engloba as imagens que se apresentam como substituição a um real ausente. Essas imagens são representadas no campo da negação ou denegação, ou como jogo de possibilidades, permitindo a entrada no campo simbólico. Como naquela viagem, estivemos (eu, meu orientador e os leitores que nos acompanharam) preocupados com as questões que envolviam a literatura infantojuvenil, abordamos as questões que se referiam ao imaginário, a partir de sua relação com o texto escrito em linguagem verbal e não verbal.

E observamos que a alta incidência de tramas infantojuvenis, voltadas para a vida cotidiana, evidenciava certa intersecção do *corpus* analisado em 2009, com a questão da vocação didática da literatura infantojuvenil, algo que, ainda hoje, em 2019, precisa ser revisto. Algo que parece ter sido institucionalizado como prática de leitura nas escolas

visitadas, também na “viagem de balão” (pesquisa atual). Trata-se de provocarmos e incentivarmos os futuros leitores para a leitura literária numa perspectiva estética – como algo que provoca prazer e/ou, até mesmo, desprazer e não de a condenarmos aos processos de decodificação e/ou mera interpretação de texto, para responder a questões pontuais que povoam práticas ainda não superadas de avaliação de leitura na escola. O foco recai, por conseguinte, sobre a mediação leitora dos professores formadores de leitores na escola.

A maneira como foram desenvolvidas as narrativas e a relação dialógica entre texto verbal e texto não verbal, no *corpus* analisado em 2009, permitiu a reflexão de que Huainigg e Ballhaus (autor e ilustradora) tinham a intenção de formar e/ou provocar no leitor certo modo de pensar o mundo, em relação à pessoa com deficiência, provocando-o para outras leituras. Para isso, entretanto, foi preciso reproduzir, nas narrativas, comportamentos previsíveis dos outros em relação a estes sujeitos com deficiência e, a partir da comparação com estes comportamentos, propor outras soluções para os conflitos.

A proximidade entre os universos ficcional e cotidiano, nas obras

analisadas, possibilitava maior probabilidade de identificação do leitor com as personagens das narrativas. Portanto, nos livros da pesquisa à qual me refiro, as circunstâncias eram de alguma maneira *conhecidas* do leitor. Outro destaque que pode ser feito, ao pensarmos no contexto das narrativas, é que havia certa tendência à diluição do impacto que a diferença causa.

Havia, na literatura analisada, preponderância do discurso específico sobre a deficiência, como modo temático; essa explicitação da deficiência, que seria tema de cada narrativa, pode ter facilitado a “visibilidade” das personagens que seriam protagonistas das tramas. Informações sobre o ambiente das narrativas (externo e interno) em todas elas foram dadas pelos textos e pelas imagens, o que permitiu estabelecer os locais onde aconteceram cada uma das ações das narrativas, os quais puderam apenas ser suspeitados nas capas e contracapas dos livros. Significa pensar e compreender que certas questões, em relação às pessoas com deficiência, já estão postas no imaginário coletivo e precisam ser retomadas para serem, então, problematizadas. Esse outro, esse diferente, esse sujeito com deficiência, retratado nas narrativas analisadas, precisava ser visto na sua

subjetividade e, por conseguinte, na sua diferença.

Nessa direção, é preciso olhar para a diferença como algo que nos torna únicos, como experiência de uma erupção – que nos provoca o pensamento e o olhar –, e que torna possíveis outras formas de alteridade. Que tal focarmos nosso olhar no que toca às diferenças sobre as personagens dos livros de literatura infantil? Tenho certeza de que você vai lembrar de alguma personagem diferente com a qual se identificou ou, ainda, que lhe causou estranhamento numa narrativa... Vale perguntar: Por quê?

Poderia esse outro (o diferente, o estranho) estar inscrito em um único “mapa”, em uma única fotografia numa sociedade tão diversa e múltipla como a nossa? Ainda que a resposta a essa questão possa parecer óbvia, esse movimento de reconhecer o outro como legítimo, na sua diferença, ainda precisa ser exercitado, porque a igualdade é uma invenção da modernidade que teima em classificar, homogeneizar e produzir mesmices.

Skliar pergunta:

[...] trata-se, por acaso de um outro que nunca esteve aqui? 2) trata-se de um outro que volta somente para nos contar as suas histórias de discriminação e exclusão? Ou

3) trata-se, talvez, de um “eu escolar”, que simplesmente, se dispõe a hospedar e/ou se inquieta somente pela estética da sua própria hospedagem, mas que não se interessa pelo outro? (2004, p. 37).

As provocações do autor fazem-nos refletir sobre o papel desse outro e, por conseguinte, o nosso próprio papel enquanto outro para alguém, e isso não é algo simples de se fazer, ainda mais quando tomamos como *locus* a escola: “[...] O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado”. (SKLIAR, 2003, p. 40). Veja, há um outro que está próximo de nós e um outro mais distante. Esse outro mais distante parece estar sempre fora e pode ser pensado como exterioridade. Esse outro é algo que não sou, que não somos, mas que sabemos existir! Esse reconhecimento não permite o conformismo ao saber que a existência do outro está ameaçada na escola, uma vez que a busca é ainda pela norma, pela igualdade, pela nulidade e pelo apagamento das diferenças, como bem-explicita Skliar (2003). Ainda que os discursos sejam da ordem da tolerância e da inclusão, o sujeito ético sabe que a existência do outro está ameaçada. (LEVINAS, 1998).

Amaral (1998) vai trazer uma expressão cunhada por Marilena

Chauí, para problematizar esses discursos ilusionistas, desviantes da atenção do outro e que favorecem um fazer acrítico; trata-se dos “discursos competentes” presentes nos ambientes educacionais e que, disfarçados sobre a égide da proposta inclusiva e do politicamente correto, ao *produzirem* o outro, como diferença, extinguem e/ou limitam a possibilidade do outro de viver a alteridade como destino. Trata-se da captura do outro e, mais uma vez, de seu apagamento. Vale perguntar: Alguém é igual a alguém?

Nessa direção, o reconhecimento da diferença do outro, que é, essencialmente, diferente de mim, exige que rompamos três possíveis modos de entender a representação da diferença na própria literatura infantojuvenil: a) o outro que deve ser anulado (o outro que irrompe); b) o outro como hóspede da nossa hospitalidade e *tolerância*; e c) o outro que reverbera permanentemente.

No *corpus* analisado (em 2009), havia a ideia de que o sujeito com deficiência poderia atuar como mediador na narrativa; esta foi uma proposta nova trazida pelos autores citados (HUAINIGG; BALLHAUS, 2005a, 2005b e 2006). O que representava (e representa ainda) um paradoxo em relação à grande parte

dos livros infantojuvenis que abordam a temática das deficiências (visual, física, mental, em surdez), visto que, em sua maioria, costumam trazer em seu conteúdo uma série de informações sobre a pressuposição da ausência de recursos na pessoa com deficiência. É o modelo médico (clínico) prevalecendo sobre o modelo social da deficiência. Ou seja, uma visão que, frente à ausência da cura para a deficiência, toma como referência aquilo que o sujeito não pode ou poderá fazer, inclusive não aprender.

Agora que você já sabe um pouco do que me movimenta, é relevante esclarecer alguns pontos. Eles dizem respeito à minha caminhada acadêmica e a algumas outras ideias nas quais eu acredito e que podem ser importantes para que você compreenda meus objetivos.

Penso que não deixei claro ainda o que me fez direcionar esta “viagem” e minha vida para as questões da inclusão escolar. Você precisa lembrar que minha área de origem é Letras (contei isso no início deste texto), licenciatura, habilitação em Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa e Brasileira, e que sempre direcionei meus estudos para essas

especialidades. Porém, não era como professora de Literatura ou de Língua Portuguesa que eu me via.

Eu sempre quis trabalhar com crianças e com livros, não me limitando ao ensino da sintaxe do português. E, em uma disciplina complementar (eletiva) na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faced/UFRGS), tive contato, pela primeira vez, com as questões relativas à educação especial e à inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais.¹¹ Naquela disciplina introdutória, fui conquistada por uma perspectiva que poderia dar novo sentido à minha formação: trabalhar com crianças, com literatura infantojuvenil e com inclusão escolar. Mas, para chegar às crianças, ampliando as possibilidades da literatura infantojuvenil, na perspectiva inclusiva, era preciso refletir sobre a leitura como um acontecimento que tem lugar na vida da criança e que implica outros personagens, como os professores.

O que me chama para esta nova aventura (escrita da tese) diz respeito à necessidade de superação de uma lacuna na produção literária das décadas de 80/90, do século XX, que

¹¹ Uso a expressão *necessidades educacionais*

especiais, porque era a utilizada pelas políticas públicas no Brasil, no ano de 2006.

era a publicação de textos infantojuvenis, que trouxessem em suas narrativas personagens com deficiência e que abordassem de forma significativa a inclusão dessas pessoas, nos diferentes espaços sociais. Naquela época, não havia muitos livros nessa perspectiva, e alguns autores perceberam, nessa lacuna, a possibilidade de publicação de obras com essa temática. De fato, o *boom* editorial ocorreu em meados dos anos 2000 e, hoje, diferentemente do que encontrávamos em 2009, é possível encontrar livros sobre quase todas as deficiências existentes, inclusive sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), altas-habilidades e superdotação.

Uma ressalva: **não** se questionava o conteúdo e/ou a qualidade da literatura produzida naquela época, porque se tomava como significativo o simples fato de passar a existir uma produção sobre o tema. Isso significava que muitas questões estereotipadas e de preconceito, em relação às pessoas com deficiência, eram ainda reproduzidas nas produções literárias voltadas para a infância e para a juventude nos anos 90. Vale perguntar: Isso ainda se justifica nas produções atuais? Amaral (1992) já havia escrito

em sua Tese que algumas “armadilhas” se apresentavam nos livros infantojuvenis, que traziam em suas narrativas personagens com deficiência, algo que também explicitarei nas conclusões de minha dissertação, em 2009.

Chamo a atenção para, em minha opinião, duas questões que ainda permanecem: 1) a intencionalidade dos livros produzidos; e 2) a acessibilidade dos livros – numa perspectiva de formação de todos os leitores. Ou seja, de certa forma superamos a absorção de qualquer título, apenas pelo fato de que ele traz uma personagem com deficiência em sua narrativa. Estamos mais atentos à qualidade das produções literárias e à própria materialidade dos livros, mas ainda não conseguimos responder aos fatores que envolvem a acessibilidade dos livros infantojuvenis produzidos no Brasil, com ênfase para aqueles disponibilizados, através das políticas públicas, para a formação de leitores no País.

Hoje, o mercado editorial brasileiro produz mais livros infantis na perspectiva da inclusão; encontramos maior número de histórias com personagens diferentes e diversos. Mas ainda produzimos **apenas sob demanda** livros acessíveis a

determinados públicos, cuja representatividade e luta por direitos se sobressai em relação a outras tipologias, como cegos e/ou com baixa-visão e surdos, que têm mais facilidade de acesso aos livros em Braille, tinta, áudio-livros e/ou com legenda em Libras¹² (respectivamente), entre outros formatos.

Também é preciso perguntar de que modo as políticas nacionais para a formação de leitores tem se ocupado da acessibilidade dos livros infantojuvenis, uma vez que as políticas públicas devem contemplar todos os leitores e dar conta dos acordos internacionais pela garantia de direitos das pessoas com deficiência, dos quais o Brasil é signatário... Voltarei a este tópico ao longo da nossa viagem/pesquisa. Mas já provoço você a refletir sobre a Rede Nacional de Leitura Inclusiva, que constitui uma rede descentralizada para a produção de livros em formato acessível, produzidos por instituições não governamentais, através de financiamento federal. Trata-se de uma DESresponsabilização do Estado? Fica a provocação.

Faço uma pequena interrupção na narrativa, para trazer para você, de forma breve: minha inquietação (problema de pesquisa), meus objetivos, uma perspectiva panorâmica sobre o tipo de viagem que pretendi e, ainda, apresentar o autor que nos acompanhou mais de perto, Mikhail Bakhtin (VOLOCHINOV). Ele me ajudou a problematizar o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e a formação dos leitores literários, a partir de conceitos como: dialogismo, polifonia e enunciado, e da Análise Dialógica do Discurso (ADD) enquanto perspectiva de análise (ou procedimento de segurança nesta viagem/pesquisa).

Outro autor que vai me acompanhar nesta viagem/pesquisa é Vigotski, que me ajuda a problematizar e refletir sobre as relações sociais, a interação, a mediação e a tecnologia, bem como traz uma perspectiva, em relação às pessoas com deficiência, que é muito coerente com o que proponho aqui: a compreensão de deficiência como construção social.

Nesta “viagem” pergunto: A partir do olhar dos professores que trabalham

¹² Adoto neste texto o uso de Libras, apenas com a grafia da primeira letra em maiúscula, de acordo com o Manual de Comunicação da Secretaria de Comunicação do Senado

Federal (Secom). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/libras>. Acesso em: 19 mar. 2019.

com leitura literária, dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos profissionais lotados nas bibliotecas escolares, quais indicadores de acessibilidade são subsidiários às políticas públicas para a formação de leitores no Brasil, na perspectiva inclusiva?

Tenho como objetivo geral: analisar a materialidade dos acervos e o uso do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), a partir da Análise Dialógica do Discurso (ADD), de Bakhtin, com a finalidade de propor indicadores de acessibilidade que possam auxiliar o desenvolvimento e a implementação de políticas de leitura, na perspectiva inclusiva. E os desdobramentos desse objetivo (objetivos específicos) envolvem:

a) analisar os editais do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), no período de 1998 a 2014, tendo como foco a acessibilidade dos livros na perspectiva inclusiva;

b) identificar fatores de acessibilidade, ou que foram considerados no estabelecimento das políticas públicas para a formação de leitores no Brasil, na perspectiva inclusiva;

c) caracterizar as práticas de leitura implementadas pelos

professores que trabalham com leitura literária, dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos profissionais lotados nas bibliotecas escolares, na perspectiva inclusiva; e

d) apontar indicadores de acessibilidade necessários para a concepção de um protocolo voltado para as políticas públicas referentes à formação de leitores literários, na perspectiva inclusiva.

Para dar conta desses objetivos, foi preciso definir como iremos viajar e, nesse sentido, posso dizer que a viagem de balão será do tipo qualitativa, porque admite a interferência da viajante/pesquisadora e considera a existência de múltiplas realidades. (JUNG, 2004).

Agora que você já sabe quem sou e o que me move, explico o modo de organização da minha tese. Organizo-a em três partes:

Parte I – A Vida

Parte II – O Balão

Parte III – O Pássaro.

De forma sintética, na **Parte I – A Vida**, me apresento a você, introduzo algumas questões em relação ao uso da literatura infantojuvenil em sala de aula, contextualizo o motivo de meu desconforto: os resultados de uma pesquisa anterior (2006), em que pude

observar que o discurso e a prática dos professores entrevistados, sobre o uso da literatura infantojuvenil na escola, na perspectiva inclusiva, eram dissonantes, e apresento os resultados de uma pesquisa mais atual (2009), que possibilita, após a análise cuidadosa de alguns títulos de literatura infantojuvenil, pensar que essa literatura pode ser utilizada como um dispositivo facilitador do processo de inclusão escolar, por meio da sensibilização das crianças com e sem deficiência, permitindo a ressignificação do conceito da própria deficiência. Também introduzo conceitos importantes de Bakhtin, como enunciado, dialogismo e discurso, bem como explico a perspectiva de análise, Análise Dialógica do Discurso (ADD) e os procedimentos metodológicos.

Na **Parte II – O Balão**, defino conceitos importantes como: acessibilidade, perspectiva inclusiva, políticas públicas e políticas públicas para a formação de leitores; busco contextualizar o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), enfatizando os anos de 2003 a 2015, porque é somente a partir de 2003 que esta política, de formação de leitores, passa a se ocupar da acessibilidade dos livros e das necessidades dos

diferentes sujeitos da escola, muito embora, desde sua implementação, se propusesse inclusiva (para todos).

Ainda nesta segunda parte, informo a você (leitor) quais os procedimentos necessários em relação à segurança a “bordo do balão”; os preparativos imprescindíveis ao vôo; retomo Bakhtin (principal referencial teórico que irá nos acompanhar); sinalizo que serão necessários “bons ventos” para a navegação (enquanto pesquisa); explico os critérios para a seleção dos passageiros (professores(as), profissionais da biblioteca e professores(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que serão sujeitos das entrevistas; reflito sobre o devir voar (aquilo que podemos ler, ouvir, inferir e/ou imaginar), aquilo que não podemos ver, ouvir, inferir e/ou imaginar e os ecos da viagem; e, na continuidade, refletiremos sobre aquilo que parece óbvio (O Devir Pássaro).

Para dar conta dos objetivos da pesquisa, realizei entrevistas em profundidade com profissionais de três escolas públicas regulares e uma escola especial localizada no Município de Caxias do Sul/RS, vinculadas à Rede Estadual de Ensino e à 4ª Coordenadoria Regional de Educação (4ª CRE).

Vale informar que ainda existem escolas especiais no Brasil, mesmo que a legislação atual direcione, preferencialmente, os estudantes com deficiência para a escolarização em escolas regulares, bem como oriente a transformação, da maioria das escolas especiais, em Centros de Atendimento Educacional Especializado, para que possam ofertar atendimento aos estudantes com deficiência, de maneira complementar ao período de matrícula na escola regular, no contraturno. As entrevistas foram realizadas no período de 19 de fevereiro a 6 de março de 2019.

Penso que uma política voltada para a formação de leitores (de todos os leitores), como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), precisa considerar a materialidade do objeto-livro e as condições de produção, circulação e recepção, com destaque para a acessibilidade dos acervos (formato, língua, caracteres ampliados, altocontraste, audiodescrição das imagens, Braille, Libras, meio digital, etc.) Para tanto, almejei propor indicadores de acessibilidade que pudessem auxiliar o desenvolvimento e a implementação de políticas de leitura, na perspectiva inclusiva, que contemplassem: a) a visão técnica que

versa sobre a produção dos acervos (que trataria dos indicadores dos fatores de acessibilidade e de sua formatação – a partir de critérios de acessibilidade); e b) a visão cidadã (que abordaria os possíveis desdobramentos da implementação desse modelo para a sociedade). Como já escrevi antes, a Análise Dialógica do Discurso (ADD) de Bakhtin ancora as análises das entrevistas.

E, por fim, na **Parte III – O Pássaro**, trago algumas questões que podem encaminhar a continuidade e/ou os desdobramentos desta pesquisa. Questões que desassossegam, que motivam e causam estranhamento. Questões que modificam o rumo, que permitem a fruição, que não esgotam as possibilidades. Questões cujas respostas pretendi encontrar durante um “voo de balão” que poderia durar, no máximo, quatro anos ou 1.460 dias, mas que foi encerrado – graças aos “bons ventos” – em 912 dias (ou dois anos e meio).

*Sonhar é bom,
é como voar suspensa por
balões.*

(Clarice Lispector)

VOE COMIGO?!

2 FAZENDO AS MALAS (ou MAPAS DE VOO ENCONTRADOS)

Sempre que planejamos uma nova viagem, precisamos definir o que iremos colocar em nossas malas de acordo com nosso destino. Para tanto, é costume pesquisar sobre: o local para onde pretendemos ir, qual a previsão do tempo esperada, qual a altitude, ou ainda se existem restrições legais para transporte de medicamentos ou alimentos, por exemplo, entre outras questões pontuais, que são importantes para que coloquemos em nossa bagagem aquilo que é essencial e necessário. O que se torna ainda mais relevante, quando nosso objetivo é uma “viagem de balão”, como a que empreendemos e que exigiu cuidado e coerência nas escolhas dos equipamentos e de roupas.

Veja, não poderia ser diferente nesta nossa viagem/pesquisa. Tivemos que fazer escolhas, recortes, definir estratégias e caminhos para serem percorridos. Não pudemos ficar à mercê de Éolo¹³... A esta altura da proposta de pesquisa, acho importante sinalizar que isso não foi algo fácil ou simples, porque ao fazermos uma escolha sempre deixamos para trás outras que não são melhores nem piores, apenas diferentes. Mas há que se ter em mente aquilo que se busca, um objetivo por trás do desejo de partir em uma nova viagem, algo que desassossega, provoca, desafia e convida ao movimento. Já explicitarei a você, neste texto, aquilo que me desacomodou e provocou a viajar: os resultados de duas pesquisas realizadas nos anos de 2006 e 2009.

Viagem¹⁴

*Oh! tristeza me desculpe
Estou de malas prontas
Hoje a poesia
Veio ao meu encontro
Já raiou o dia
Vamos viajar.*

¹³ Éolo era conhecido como o deus dos ventos. Vivia em Eólia, uma ilha flutuante, com seis filhos e seis filhas. Zeus lhe concedeu o poder de acalmar e despertar os ventos, mas o advertiu de nunca conceder gratuitamente nenhum de seus poderes. Quando o herói grego, Ulisses, visitou Éolo, ele foi recebido como um convidado de honra. Éolo o presenteou com um vento favorável em uma sacola de couro repleta com todos os ventos, para usar em sua viagem. Ulisses foi imprudente deixando a sacola abandonada a um canto. Os marinheiros de Ulisses, pensando tratar-se de uma sacola com ouro, abriram-na e a costa foi imediatamente varrida pelos ventos. Éolo se arrependeu de ter presenteado Ulisses com a força dos ventos e se recusou a ajudá-los. Novamente procurado por Ulisses, Éolo se justificou: "Quem semeia ventos, colhe tempestades..." Disponível em: <http://eventosmitologiagrega.blogspot.com.br/2010/12/eolo-o-deus-dos-ventos.html>. Acesso em: 1º jan. 2018.

¹⁴ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/paulo-cesar-pinheiro/1774750/>. Acesso em: 9 jan. 2018.

*Vamos indo de carona
Na garupa leve
Do vento macio
Que vem caminhando
Desde muito longe
Lá do fim do mar.
(Paulo César Pinheiro)*

E, para que pudéssemos dar continuidade a esta viagem, foi importante definir algumas questões, marcar alguns pontos na nossa carta de navegação que sinalizassem os possíveis caminhos e indicassem o que seria preciso colocar em nossas malas/bagagens (quais os conhecimentos necessários à jornada). Já escrevi a você sobre esse assunto, na primeira página deste capítulo. Mas acho que será melhor explicitar aqui o tipo de viagem/pesquisa que pretendi, aquilo que já se sabia sobre o tema, para que você pudesse conhecer o que outros viajantes/pesquisadores escreveram sobre o assunto e, também, quais os pontos e recortes que eles fizeram quando das suas viagens. Esses são os “mapas de voo encontrados”.

Penso que vamos ajustando nosso olhar para aquilo que já se sabia sobre o tema, para podermos fazer uma analogia entre o mesmo e os locais para aonde queremos viajar. Nesta etapa da viagem/pesquisa, nossas escalas foram nos catálogos:¹⁵ na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no Repositório Digital Lume, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e no Repositório Digital da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Ao construto reflexivo acerca dos dados encontrados em cada escala (registros) damos o nome de “Estado do Conhecimento” ou “Estado da Arte” (não podem ser tomados como sinônimos), porque isso depende do modo como foram realizados e dos teóricos que orientaram as etapas.

Morosini e Fernandes explicitam:

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia. (2014, p. 155).

¹⁵Arquivo de registros bibliográficos criados de acordo com princípios específicos e uniformes, que descrevem os materiais contidos numa coleção, biblioteca ou grupo de bibliotecas. Fonte: Rosas *et al.*, 1999.

A compreensão do “Estado do Conhecimento” sobre um tema permite entender o momento, o contexto e a evolução da ciência, através da indicação de possibilidades de integração entre diferentes perspectivas, bem como a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de espaços vazios e das tendências na pesquisa. (SOARES, 1982).

Uma sábia professora, integrante da banca de qualificação do meu Projeto de Tese, escreveu em seu parecer algo que me provocou a pensar: Seria de fato relevante dar um nome a esse construto ou eu poderia apenas chamá-lo de revisão bibliográfica ou mapeamento... opto então a designar daqui para a frente, os resultados das minhas buscas nos diferentes catálogos, de “mapas de voo encontrados”.

Como estratégias para esse mapeamento, foram elencados os seguintes descritores:¹⁶ Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE),¹⁷ políticas públicas, formação de leitores, perspectiva inclusiva e acessibilidade. Cada registro encontrado foi analisado a partir do seu resumo, da leitura do capítulo metodológico, da identificação do principal aporte teórico da pesquisa e leitura das conclusões e referências.

A diferença entre descritores e palavras-chave¹⁸ é algo que também pode ser sinalizado, porque os descritores são definidos por profissionais, geralmente, bibliotecários, e as palavras-chave são definidas pelos autores dos textos, tendendo muito mais para uma organização subjetiva do que uma indexação nas bases de dados (catálogos), de fato, a partir de determinados critérios que são comuns.

Como gosto de utilizar metáforas e imagens em meu texto, penso que posso provocar você/leitor a pensar no registro dos mapas de voo encontrados como um funil, que vai ajustando seu conteúdo, com vistas a deixar passar apenas aquilo que de fato é significativo no contexto da viagem. Trata-se de uma seleção necessária à escrita da tese.

¹⁶ Palavra, grupo de palavras ou símbolo usados na indexação para designar assunto de uma obra. (ROSAS *et al.*, 1999).

¹⁷ Por extenso e apenas a sigla.

¹⁸ Palavra(s) significativa(s) presente(s) num título, resumo ou texto de um documento. Pode(m) ser usada(s) como um(uns) descritor(es), mas não obedecem às normas de indexação de uma produção, nos diferentes catálogos. (Idem à anterior). Os descritores são organizados em estruturas hierárquicas que facilitam a pesquisa e a posterior recuperação de resultados de buscas nos catálogos.

Para a organização do meu registro de mapas de voo encontrados, iniciei pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) onde digitei os descritores: Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), políticas públicas, formação de leitores, perspectiva inclusiva e acessibilidade, sem selecionar nenhum outro campo e/ou operador.

Na perspectiva da metáfora do registro de mapas de voo encontrados como funil, comecei a busca considerando a existência de 559.442 documentos no catálogo da BDTD. Ao inserir os cinco descritores elencados nesta viagem/pesquisa para a busca simples no catálogo da BDTD, independentemente do operador¹⁹ utilizado, a resposta gerada foi: **nenhum registro encontrado**.

Quadro 1 – Registros cinco descritores BDTD (busca simples)

Catálogo	Descritores	Registros
BDTD	<ol style="list-style-type: none"> 1. PNBE 2. Políticas públicas 3. Formação de leitores 4. Perspectiva inclusiva 5. Acessibilidade 	Nenhum registro encontrado

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O que pretendi sinalizar com essas informações é que, muitas vezes, por não saber como funcionam as ferramentas de pesquisa de cada um dos catálogos consultados, o pesquisador pode, inadvertidamente, sinalizar em seu texto que sua pesquisa é inédita, porque não foram gerados resultados positivos, a partir dos descritores escolhidos. O que não é, necessariamente, verdadeiro, já que cada catálogo possui uma configuração de busca que, infelizmente, não é informada ou não é de conhecimento de todos os seus usuários.

Adotei como estratégia de busca, a inserção em sequência de cada um dos descritores elencados. Inseri os dois primeiros descritores combinados: Programa

¹⁹ Operadores são palavras que têm o objetivo de definir para o sistema de busca como deve ser feita a combinação entre os termos ou as expressões de uma pesquisa. O tipo mais conhecido de operadores são os operadores booleanos. Os operadores booleanos receberam essa nomenclatura porque foram desenvolvidos a partir da álgebra booleana criada pelo matemático inglês George Boole. Nem todo o operador é booleano. Os operadores booleanos mais comuns são: *and*(e), *or*(ou) e *not*(não). Para saber mais sobre os operadores booleanos, sugerimos uma visita à página do Sistema de Bibliotecas – PUC-Rio. Disponível em: <http://www.dbd.puc-rio.br/wordpress/?p=116>. Acesso em: 16 jan. 2018.

Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e políticas públicas separados por um dos operadores e encontrei o seguinte resultado: 25 ocorrências, independentemente das formas de separação. Os registros encontrados correspondiam a 17 dissertações e oito teses produzidas entre os anos de 2007 e 2017, nas seguintes Instituições de Ensino Superior: Universidade de Caxias do Sul (UCS); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unoeste); Universidade Estadual de São Paulo (Unesp); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Ao repetir o processo inserindo o terceiro descritor (formação de leitores), na busca simples da BDTD, encontrei 19 registros: 12 dissertações e sete teses. Comparando os registros encontrados, considero importante sinalizar que mantiveram-se os mesmos títulos, ou seja, não são novos registros que impactariam na organização dos quadros com a sistematização.

Meus seguintes encaminhamentos correspondem à observação de outros resultados de cada um dos descritores associados com outros, sucessivamente, na mesma sequência que os descrevi na página 39 deste texto, qual seja: Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), políticas públicas, formação de leitores, perspectiva inclusiva, acessibilidade (independentemente do operador utilizado).

Na medida em que avancei na busca simples no catálogo da BDTD, inserindo um maior número de descritores, é notório que o número de resultados foi sendo reduzido. No momento em que inseri os descritores: PNBE, políticas públicas, formação de leitores e perspectiva inclusiva, independentemente do operador utilizado, localizei apenas um resultado: a dissertação de Luciana da Silva Caretti, intitulada “Concepções de relação e o ser humano-natureza nos livros de literatura infantil para o ensino fundamental do Programa Nacional Biblioteca da Escola 2008”, defendida na UFSCar, em 2011. As palavras-chave definidas por Caretti (2011) são: concepções de relação ser humano-natureza; educação ambiental; literatura infantil e PNBE. Quando comparadas aos descritores elencados nesta viagem, observo que se manteve apenas o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), ainda assim entendo que é preciso atentar para o conteúdo da pesquisa, antes de excluí-lo da seleção.

Ao adicionar o descritor “acessibilidade” (último elencado no âmbito desta pesquisa), retorno ao resultado inicial de busca simples já informado neste texto: **nenhum registro encontrado**.

De certo modo, inconformada com os resultados encontrados até então, subverti a ordem dos descritores e fiz nova organização hierárquica entre eles – numa tentativa de ajustar ainda mais minhas “lentes” – e destaquei como prioritários, no âmbito desta viagem/pesquisa, os descritores: PNBE e acessibilidade. Nessa direção, realizei nova busca simples na BDTD, para observar a existência ou não de registros que trouxessem esses dois descritores ocorrendo simultaneamente, tal procedimento gerou apenas **um resultado**.

Trata-se da dissertação de Fernanda Cristina de Souza, intitulada "Como lobo na pele de cordeiro: discursos das diferenças em textos narrativos infantis sobre a pessoa com deficiência", defendida na Universidade de São Paulo (USP), em 2011. As palavras-chave definidas por Souza, na pesquisa, foram: diferenças; educação especial; literatura infantil; política educacional, e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Sendo que, destas, apenas PNBE corresponde a um dos descritores elencados no contexto desta pesquisa.

Veja, ainda que não fosse possível observar maior semelhança entre as palavras-chave definidas por Souza (2011) e os descritores elencados nesta viagem/pesquisa, pensei que, por trazer em sua perspectiva de pesquisa as questões que envolvem as diferenças, a deficiência, a literatura infantil e a educação especial, a dissertação da autora (2011) não poderia ser sumariamente descartada, sem que eu fizesse uma leitura mais pontual da mesma, na tentativa de reconhecer possíveis aproximações e/ou afastamento com a temática da tese.

Para dar sequência à sistematização deste registro de mapas de voo encontrados, avancei para os procedimentos para a realização de uma busca avançada na BDTD. Para a realização dessa busca avançada, utilizei os mesmos descritores, na mesma ordem inserida na busca simples e alternando os operadores entre eles.

Ao fazer a primeira seleção de busca avançada, selecionando apenas os descritores elencados e as opções: “todos os campos” e “todos os termos” obtive a seguinte resposta: **nenhum registro encontrado**. Tal resultado se deu, independentemente, do operador utilizado. Ao finalizar essa etapa de busca avançada na BDTD, sinalizei que, do mesmo modo da busca simples, **não foram encontrados**

registros de ocorrências (combinadas) dos descritores elencados. Perguntei-me: E agora o que posso fazer? Tomo este resultado como ponto de partida para a justificativa da minha pesquisa, ou ajusto ainda mais as “lentes” para os registros de ocorrências de um máximo de descritores nas pesquisas dos catálogos?

Optei por analisar, mais pontualmente, os registros informados pela BDTD com três descritores (PNBE, políticas públicas e formação de leitores). Nesse caso, são 19 registros. Também escolhi resgatar a dissertação de Souza (2011), excluída no momento em que inseri o terceiro descritor dos resultados da BDTD, por entender que o trabalho da autora permitia algumas aproximações com o meu. Dos 20 registros encontrados até aqui, excluí dois que não eram da área de Educação e/ou Linguística/Letras e Artes e fiquei então com 18. Os registros excluídos eram das áreas: Ciências Exatas e da Terra, e Ciências Sociais Aplicadas. Informo que nas buscas não utilizei nenhum filtro para o refinamento da pesquisa por área.

No que diz respeito às análises dos resumos, ancorei-me em Bakhtin (1997), que pontua que é possível fazer a leitura dos resumos como um gênero ligado à esfera acadêmica, uma vez que trazem em si uma finalidade determinada e foram desenvolvidos sob condições de produção específicas. Nessa direção, o resumo pode ser lido como um enunciado que comporta um começo absoluto e um fim absoluto. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real. Nessa perspectiva, é concebido como uma unidade de comunicação, uma unidade de significação, necessariamente contextualizada. Nesse todo, os conceitos de inferência e contexto são imprescindíveis para o entendimento dos próprios resumos, daí minha curiosidade e o interesse em fazer a leitura dos mesmos, entendendo-os nessa configuração de enunciados, a partir de Bakhtin.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1997, p. 261).

Essa perspectiva orgânica de enunciados, trazida por Bakhtin (1997), como unidades de comunicação que refletem condições específicas e seus fins, é algo que permeia os discursos sobre as produções de livros acessíveis para pessoas com deficiência, nas políticas públicas brasileiras que têm como foco a formação de leitores. Na prática, não tem se efetivado de forma significativa nas seleções de todos os acervos adquiridos, por exemplo, pelo PNBE ao longo dos anos, já que apenas

algumas coleções e séries (anos/ciclos) foram contempladas com obras em formato acessível. Voltarei a esse assunto um pouco mais à frente nesta nossa jornada. Ferreira (2002, p. 269), corrobora esse entendimento ao escrever: “[...] a História da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá tantas Histórias, quanto leitores houver dispostos a lê-las”.

Meu movimento seguinte foi realizar a leitura de cada um dos resumos, do capítulo metodológico, da identificação do principal aporte teórico da pesquisa, das conclusões e referências, para identificar aproximações e/ou diferenças entre as produções e esta viagem/pesquisa, de acordo com os catálogos consultados. Nos casos em que observei maior proximidade com meu tema de pesquisa, realizei ainda a leitura completa das dissertações e teses.

Iniciei a leitura dos resumos pelo trabalho de Elesa Vanessa Kaiser da Silva intitulado “Recontos do PNBE 2012: efetivando a mediação de leitura”, dissertação defendida na Unoeste, em 2015. Na dissertação, Silva (2015) se propõe a analisar um segmento do PNBE 2012 (destinado à pré-escola e aos anos iniciais do Ensino Fundamental) e verificar de que forma ele vem contribuindo para a formação de leitores. O foco da pesquisa se dá sobre o papel do professor/mediador de leitura e a importância dos acervos destinados aos primeiros anos do Ensino Fundamental. A pesquisa, de caráter qualitativo, recorreu a autores da crítica literária contemporânea, como Bergson (2001), Bettelheim (1980), Bakhtin (2000) e Machado (2002), entre outros.

Sinalizo que algumas diferenças entre a pesquisa de Silva (2015) e a minha se dão em relação aos conceitos que ela aprofunda no texto como: carnavalização e comicidade (BAKHTIN, 1996), por exemplo, que não pretendo abordar nesta viagem/pesquisa, porque referem-se às análises do conteúdo dos livros e não à sua materialidade. Silva (2015) apresenta uma análise das obras que compõem o acervo de 2012, com destaque para aquelas que promovem releituras de contos de fadas e obras consideradas clássicas na literatura infantil, destacando seu caráter parodístico. Sua intenção foi perceber a recepção das crianças a essas obras e a relevância do papel do professor/mediador para a formação de leitores. Em relação ao uso do termo *recepção*, destaco que, em nenhum momento da dissertação, a autora refere-se à Teoria da Estética da Recepção de Jaus, mas ao conceito de recepção intertextual de Samoyault (1968), que tem como foco a subjetividade.

O segundo registro encontrado foi a dissertação defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada “Políticas-públicas nacionais de fomento à leitura: contexto histórico, contexto educacional”, de Maria da Conceição Rêgo de Araújo (2014). Ancorada nas bases teórico-metodológicas, tais quais: Barbosa e Noronha (2014), Bakhtin (1997, 2000) e Zilberman (1996; 2014), entre outros autores, Araújo (2014) analisa documentos, programas e leis com diretrizes e orientações para implementação das políticas públicas para a leitura no Brasil. Ela elenca as categorias: concepções de leitura, concepções de leitor, práticas de leitura, gêneros discursivos e/ou suportes de textos privilegiados, leitura literária, espaços de leitura, mediadores e concepção de livro para análises dos dados.

Como resultados, Araújo (2014) aponta que há coerência teórico-metodológica no conjunto de políticas públicas voltadas para a formação de leitores no Brasil, mas destaca que ainda existe a necessidade de universalização de acesso ao livro e à leitura. Tal constatação vem ao encontro do que pretendi debater neste trabalho, em relação à disponibilidade e não à acessibilidade dos diferentes acervos do PNBE. Por conseguinte, a universalização, através do *design* universal, vai perpassar as discussões sobre a acessibilidade dos acervos do PNBE nesta nossa viagem/pesquisa. Araújo (2014) traz ainda o conceito de linguagem como fato social, a partir de Bakhtin (2004) e também enunciado, dialogismo, interação verbal, numa perspectiva semelhante a que utilizo na minha tese.

O terceiro registro é de autoria de Luciana da Silva Caretti, dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2011, sob o título “Concepções de relação ser-humano nos livros de literatura infantil para o Ensino Fundamental do Programa Nacional Biblioteca da Escola 2008”. O foco dessa pesquisa é a educação ambiental e a ruptura com a racionalidade pautada na dicotomização entre ser humano e natureza. Caretti (2011) procura traçar uma relação entre os livros de literatura infantil e a educação ambiental, por meio da análise das obras do acervo do PNBE 2008, destinadas ao Ensino Fundamental. Utiliza nas análises a metodologia do processo textual discursiva e como referencial teórico traz a corrente naturalista e a perspectiva crítica. Como resultados, ela sinaliza que a maioria dos livros apresenta possibilidades para o trabalho, no campo da educação ambiental na escola, contribuindo com as problematizações acerca da temática

ambiental e também constituindo-se como importantes ferramentas no processo de formação de leitores.

No que cabe à minha viagem/pesquisa, não encontrei aproximações entre o que pretendi abordar e a pesquisa realizada por Caretti (2011), além de que nos referirmos ao mesmo Programa Nacional (PNBE). O recorte da autora está vinculado à área da educação ambiental e toma outros rumos que, ainda que interessantes, não contribuem para os debates que realizei. Ainda vale dizer que o entendimento de uma usabilidade da literatura infantojuvenil como ela traz, em suas referências, afasta-se em muito daquilo que entendo como literatura numa perspectiva estética. Ou seja, que provoca prazer e/ou desprazer no leitor e não está associada a uma visão pedagogizante de literatura, isto é, toma a literatura num viés didático para ensino de conceitos e letramento e não de literatura como arte.

O quarto registro é a dissertação de Fernanda Cristina de Souza, intitulada “Como lobo na pele de cordeiro: discursos das diferenças em textos narrativos infantis sobre a pessoa com deficiência”, defendida em 2011, na Universidade de São Paulo (USP), no Programa de Pós-Graduação em Educação. Souza (2011) toma como referência as políticas da diversidade/diferença, a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e seus desdobramentos nas políticas educacionais nesse período, com destaque para a consolidação do processo de inclusão escolar, que é decorrente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008).

A grande mudança nas políticas públicas, a partir de 2008, foi implementada pela então Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) que insere, mais veementemente, na agenda federal, a preocupação com a acessibilidade da leitura em diversas modalidades. Mas a dissertação de Souza (2011), toma como objeto de análise os discursos sobre as diferenças, presentes nos textos narrativos infantis do acervo do PNBE/ESP 2008, com maior ênfase para aqueles que trazem em suas narrativas personagens com deficiência. A autora organiza seu referencial teórico a partir da corrente dos “Estudos culturais” e dos autores Silva (2007) e Bhabha (2007), entre outros. O que diferencia a produção de Souza (2011) da minha é o foco das análises, ela tomou as personagens como tema, e eu a acessibilidade e a materialidade dos livros. Uma grata surpresa ao fazer a leitura da pesquisa de Souza (2011) foi verificar que ela cita minha dissertação de

mestrado como um dos achados de sua revisão bibliográfica e estabelece, também, aproximações e afastamentos entre as duas produções.

O quinto registro é de autoria de Marisa Xavier, dissertação defendida na Universidade Estadual Paulista (Unesp), no Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2010, com o título “O Programa Nacional Biblioteca da Escola e seu impacto na sala de aula: a circulação e o acesso ao livro de literatura no interior de uma escola municipal de Ensino Fundamental”. O objetivo da pesquisa de Xavier (2010, p. 132) era compreender quais os obstáculos existentes entre programas de leitura, com destaque para o PNBE, que interferiam na circulação dos livros infantis. Percebi afinidade teórica entre o que ela escreveu em sua dissertação e aquilo que me movimenta nesta viagem/pesquisa. Xavier (2010) destaca, em suas conclusões, que as políticas para formação de leitores no Brasil, nas últimas décadas, planejaram suas ações com o objetivo de erradicar a desigualdade social, o que permitiu aproximar esse entendimento daquilo que problematizo nesta viagem/pesquisa, ao diferenciar acesso (como democratização) de acessibilidade. Até aqui posso afirmar que, de certa forma, não havia entre os estudos encontrados um consenso em relação aos impactos e desdobramentos de uma política pública como o PNBE na sociedade brasileira.

O sexto trabalho encontrado na BDTD é a dissertação “Biblioteca escolar e políticas públicas de incentivo à leitura: de museu de livro a espaço de saber e leitura”, de Janaína Guimarães, defendida na Universidade Estadual Paulista (Unesp), em 2010. O foco do trabalho de Guimarães (2010) toma a biblioteca escolar como um espaço com grande potencial para o desenvolvimento de atividades ligadas à leitura (Resumo). O objetivo de sua pesquisa foi investigar se as políticas públicas de incentivo à leitura, especificamente o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), têm contribuído com o acesso à leitura, a formação de leitores e a dinamização da biblioteca escolar (2010). Ela não se ocupa das questões que envolvem o acesso aos livros para além desse entendimento de ingresso como democratização.

Na sequência, temos o trabalho intitulado “O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de livros de literatura na formação de leitores”, de Daniela Freitas Brito Montuani, dissertação defendida em 2009, na UFMG. Montuani (2009) faz um recorte, tendo como foco o PNBE 2005 e a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. É mais um

trabalho que tem como foco os possíveis impactos do PNBE, como uma política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores literários.

Da mesma forma que trouxe Guimarães (2010) em suas conclusões, Montuani (2009) vai dizer que os livros passam a chegar com mais facilidade às escolas e bibliotecas, mas enfatiza que é preciso investir na formação dos profissionais das bibliotecas, desenvolver ações para a promoção da leitura literária nas escolas e bibliotecas e ações que apresentem o PNBE, porque poucos são os professores e outros profissionais das escolas que, de fato, conhecem o Programa, seus objetivos e ações. Quando a autora toma como foco das discussões o acesso ao livro, o viés também se dá em relação à disponibilidade do mesmo nas bibliotecas, mais uma vez acesso entendido numa perspectiva que não é equivalente à inclusão, mas à democratização da leitura.

O oitavo registro encontrado também foi uma dissertação defendida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2009, intitulada “Programa Nacional Biblioteca da Escola – Edição 2006: a chegada dos acervos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a leitura de obras por jovens leitores”, de Bruna Lidiane Marques da Silva. Silva (2009) teve como objetivos: analisar a chegada dos acervos selecionados pelo PNBE nas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte; verificar se os professores tinham conhecimento sobre os acervos; e identificar seus possíveis usos na sala de aula. Não há aproximações entre a dissertação de Silva (2009) e a minha pesquisa, porque o foco da autora foi o uso dos acervos e o meu é sua materialidade.

Chego à dissertação de Regina Janiaki Copes, intitulada “Políticas Públicas de incentivo à leitura: um estudo do Projeto Literatura em Minha Casa”, defendida na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2007. Ancorada em autores como Freire (1982), Perrotti (1990) e Chartier (1990, 1996, 1999), entre outros, Copes (2007) estabeleceu relações entre o PNBE e aquilo que foi efetivado na prática. Seu recorte focou a ação “Literatura em minha casa”. A mestranda realizou a pesquisa com gestores, pedagogos, professores e responsáveis pelas bibliotecas das redes municipal e estadual da cidade de Ponta Grossa, ao invés de ouvir os alunos que deveriam ser beneficiados com a oportunidade de levar livros do acervo para casa.

O décimo registro encontrado é a dissertação de Sayonara Fernandes da Silva, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2015,

com o título “O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE: da gestão ao leitor na Educação Infantil de Natal-RN”. O objetivo da pesquisa de Silva (2015) foi investigar o processo de implementação do PNBE e a formação do leitor na Educação Infantil, em Natal/RN. Um ponto interessante trazido por Silva (2015), em suas considerações finais, dá conta da discussão sobre a descentralização adotada pelo modelo de gestão pública, que transfere as responsabilidades e a assunção do PNBE: “[...] eximindo os atores do planejamento de ações que garantam a eficiência e eficácia da implementação da política de leitura em níveis nacional e municipal. (SILVA, 2015, resumo). Quando abordo no meu texto a Rede Nacional de Leitura Inclusiva, aprofundo esse entendimento sob a ótica da acessibilidade. Na sua dissertação, Silva (2015) esquadrinha o acesso também numa perspectiva democrática. Destaca, em suas conclusões, que a literatura infantil é uma ferramenta imprescindível ao processo de formação da criança leitora; sinaliza também que o acervo do PNBE chega às escolas, mas a maioria dos gestores não o conhece, assim como muitos professores. Chama a atenção para o fato de que, em algumas escolas, os acervos sequer são retirados das caixas, e que os projetos resultantes das parcerias instituídas pela iniciativa privada com a rede pública não têm atendido ao fortalecimento das políticas públicas para a formação de leitores. Silva (2015, p. 238) destaca as disrupturas e a falta de integração e de comunicação entre as diferentes áreas da Secretaria de Educação, que colocam em contradição o discurso sobre a promoção de leitura na RME em Natal. E, ao finalizar, escreve: “[...] *urge a necessidade de outras investigações avaliativas sobre o PNBE com o objetivo de compreender as alternativas propositivas para a implementação dessa política pública de promoção à leitura [...]*” (p. 238).

A primeira Tese que resultou da pesquisa na BDTD é de autoria de Maria Laura Pozzobon Spengler, e seu título é “Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a Educação Infantil”. Foi defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2017. Spengler (2017) teve como objetivo estudar os livros de imagem que compõem os acervos do PNBE para a Educação Infantil, nas edições de 2008, 2010, 2012 e 2014. Ancora sua produção em autores que trabalham a literatura infantil e a construção de gênero, a partir de seu destinatário específico (COELHO, 2000; ZILBERMAN, 2005; PANOZZO; RAMOS, 2011), entendendo que esses movimentos

permitem o estabelecimento de uma base teórica para refletir acerca da literatura para crianças na Educação Infantil.

Uma sinalização importante trazida em suas conclusões aponta que muitos livros selecionados e indicados pelo PNBE, como livros de imagens, são na verdade compostos por textos e imagens, 18 ao todo (p. 187). Para a autora, isso se dá porque

[...] as editoras no momento da inscrição dos livros para a seleção incluem esses livros na categoria dos livros de imagem para aumentar, assim, as chances de escolha já que a oferta de livros ilustrados (texto verbal e imagem) é sempre maior [...] (SPENGLER, 2017, p. 187).

Outra pista que norteou nossa “viagem” é dessa natureza, porque já desconfiava que não poderia deixar fora da discussão a produção de livros infantojuvenis acessíveis, frente à demanda de novos/outros leitores e das políticas públicas. Quais os impactos de uma política inclusiva no mercado editorial foi, com absoluta certeza, mais uma das questões que tentei responder ao longo da tese.

Débora Cristina de Araújo escreveu a Tese “Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização no programa nacional de biblioteca da escola (PNBE)”, defendida em 2015, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). O objetivo da autora foi interpretar como as relações internas nas instituições, que gestam e executam o PNBE, poderiam estar influenciando a composição de seus acervos, no que se referia à diversidade étnico-racial e a qualidade literária. Seu recorte foi a racialização e estabeleceu sua pesquisa em três eixos: PNBE, discursos, e racialização. Suas “lentes” foram ajustadas às seguintes instituições: Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação Básica e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), bem como a Instituição de Ensino Superior responsável pela avaliação pedagógica do PNBE.

O décimo terceiro registro que encontro na BDTD é de Eliana Aparecida Carleto, Tese defendida em 2014, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Carleto (2014) teve como objeto de estudo a leitura literária, como experiência de formação, e seu objetivo geral foi analisar as contribuições das obras de literatura infantil de Ruth Rocha para a formação do professor e do aluno leitor. Ela utilizou a metodologia da pesquisa-ação colaborativa, aplicando questionários a professores e gestores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de Uberlândia/MG; depois realizou entrevistas, observação participante, ministrou

oficinas, fez a transcrição e textualização das entrevistas. Ainda desenvolveu ações com alunos (112 ao todo) dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Na continuidade, encontrei a Tese de Delcio Antônio Agliardi intitulada “De capa a capa: experiências de leitura com estudantes da educação de jovens e adultos”, defendida em 2016, por meio do Programa de Doutorado – Associação Ampla UCS/UniRitter. Agliardi (2016) teve como objetivo investigar o alcance e a influência da leitura destinada às pessoas jovens e adultas, a partir do acervo do PNBE. Buscava compreender como se dava a experiência de ler, a formação de novos leitores e o gosto pela leitura. Sua metodologia envolveu a pesquisa-ação desenvolvida com alunos de turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa escola de Ensino Fundamental de Caxias do Sul. Aproxima-se da minha pesquisa porque tomou o PNBE como *locus*.

Com o título de “Brincadâncias com a poesia infantil: um quintal para o letramento poético”, Marli Cristina Tasca Marangoni defendeu sua Tese no ano de 2015, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), no do Programa de Doutorado – Associação Ampla UCS/UniRitter. Sua pesquisa investigou o modo como a criança aciona e reconstrói o poético presente nas obras do acervo do PNBE 2010. Realizado em uma escola da Rede Municipal de Bento Gonçalves, com leitores de 4º. ano,

[...] o estudo propõe caminho para a educação literária, por meio da apropriação do poético, partindo da ênfase à musicalidade do texto e alcançando o enfoque imagético, de modo a complexificar, progressivamente, a atuação do leitor. (MARANGONI, 2015, Resumo).

Essa complexificação do leitor pressupõe um percurso de aprendizagem intencional, que considera as vivências dos sujeitos leitores em interação com a poesia na infância, bem como a literatura na perspectiva estética. A compreensão é de que a leitura estética que provoca prazer, estranhamento e/ou identificação é algo que também utilizo em minha tese. Marangoni (2015) se preocupa com a avaliação das obras do PNBE 2010, bem como com a aplicação dos critérios de exclusão de títulos, sempre focando as obras do gênero poesia. E é esse o tema de sua pesquisa.

O penúltimo registro encontrado é a Tese de Daniela Freitas Brito Montuani, defendida em 2013, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulada “O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE: conhecimento, circulação e uso em um município de Minas Gerais”. Já comentei neste texto sobre sua dissertação, defendida na mesma instituição em 2009. Na Tese ela mantém o PNBE como tema;

aplica a pesquisa nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa/MG, e finaliza seu texto apresentando reflexões e questionamentos a partir do que ela considera “[...] confronto estabelecido entre as políticas públicas e sua operacionalização em uma rede de ensino”. (MONTUANI, 2013, p. 35). De forma resumida, ela conclui que não bastam ações para a distribuição dos livros para as escolas, faz-se necessário investimento na divulgação dos acervos e na formação dos profissionais que irão utilizá-los, para que possamos entender sua circulação. Como destaques do PNBE ela evidencia a avaliação, seleção e distribuição das obras, bem como, a elaboração dos editais.

O último registro é a Tese de Rosane de Bastos Pereira, defendida em 2013, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com o título: “O leitor através do espelho – e o que ele ainda não encontrou por lá!” Pereira (2013) teve como objetivo analisar o PNBE e sua representatividade na sistemática de funcionamento das escolas públicas brasileiras, como uma das bases do Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL). O trabalho de campo foi realizado em duas escolas públicas de Campinas (SP) e envolveu a análise documental do PNBE e do PNLL, levantamento dos acervos recebidos, acompanhamento e observação da dinâmica das Salas de Leitura com foco na utilização dos acervos. Pereira (2013, Resumo) conclui sua Tese dizendo que “[...] a distribuição de livros, sem a formação de mediadores de leitura não resolve o ‘anacrônico’ problema de leitura no País”.

Na continuidade apliquei os mesmos descritores e procedimentos de busca no Banco de Dissertações e Teses da Capes e no Repositório Digital Lume da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No catálogo da Capes, ao usar os cinco descritores combinados, obtive 986.888 resultados. Ao fazer busca, a partir dos descritores PNBE e políticas públicas, o número foi reduzido para 103.466. Quando inseri o terceiro descritor (formação de leitores), a base da Capes resgatou um número muito próximo daquele que dá conta dos cinco descritores: 986.884. Esses números tornavam impossível a análise pontual de cada registro.

Tomei a iniciativa então de fazer busca, a partir dos descritores PNBE e acessibilidade combinados, como já fiz em relação à BDTD e o resultado informado pela Capes foi de 3.990 ocorrências. Ao realizar a pesquisa com os descritores PNBE, acessibilidade e perspectiva inclusiva, cheguei a 73.287 registros. Logo foi preciso refinar ainda mais a busca. Apliquei o filtro de área, do mesmo modo que já fiz antes: Ciências Humanas (Grande área do conhecimento)/Educação e Linguística, Letras e

Artes (Área do conhecimento) e cheguei a 224.839 resultados – número ainda muito alto. Ajustei mais o foco e escolhi os filtros: Teses e Educação Especial, como área do conhecimento e cheguei a 64 resultados. Coloquei-me a fazer a leitura dos 64 títulos, tentando mapear proximidades com a temática dessa viagem/pesquisa. Localizei trabalhos com foco nos sujeitos, nas tecnologias assistivas, nos processos de escolarização, na avaliação, no diagnóstico, na Libras e com outros vieses que não correspondiam ao meu recorte. Fiquei tentando registrar em minha “carta de navegação” possibilidades de rumos para meu deslocamento. As outras opções de filtro diziam respeito a: ano, autor, orientador, banca, área de avaliação, área de concentração, nome do programa, instituição e biblioteca.

“Naveguei” na página do Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, tentando delimitar melhor a busca. Seleccionei: PNBE e acessibilidade, teses, ciências humanas e a área de concentração: diversidade e inclusão e não obtive resultados. O catálogo sinalizou a existência de 18 registros – todos referentes a pesquisas em nível de mestrado e mestrado profissional. Ainda assim, ocupei-me da leitura dos títulos e dos resumos, com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças entre os trabalhos encontrados e esta viagem/pesquisa. Dos 18 registros apenas três tinham como foco a formação de leitores e/ou a literatura infantil, ainda que seus recortes fossem na perspectiva de um grupo específico de pessoas com deficiência – algo que diferencia essas pesquisas da que eu desenvolveria. Optei por não apresentar um quadro com todos os registros encontrados no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, porque a maior parte deles (15) não tinha nenhum ponto de aproximação com a minha pesquisa.

O primeiro encontrado nesse catálogo foi a dissertação de Suellen da Rocha Rodrigues, “Produção de material didático acessível para classes inclusivas e salas de recursos: um tutorial para docentes de Ensino Fundamental”, defendida em 2015, na Universidade Federal Fluminense (UFF), no Programa de Pós-Graduação em Educação, que teve como objetivo investigar, à formação de professores de classes inclusivas e salas de recurso multifuncionais, com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ela trabalha com *softwares* como Braille Fácil, Dosvox, Editor Livre de Prancha e *Letme Talk*. Suellen (2015) define o conceito de acessibilidade a partir do Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2014, e discute em seu texto o *design* universal, algo que também precisei retomar na minha pesquisa.

Com o título “Língua Portuguesa para surdos – estratégias e adaptação de materiais acessíveis em Libras”, Luciane Schutz Kruche defendeu sua dissertação em 2016, na Universidade Feevale, RS. Kruche (2016) estava preocupada com as questões relacionadas à aquisição da leitura e da escrita dos sujeitos surdos. A autora fez um recorte bem pontual que envolveu a acessibilidade em Libras. Seu principal objetivo foi a elaboração de orientações para a construção de livros de literatura infantil, acessíveis em Libras e em Língua Portuguesa.

Já Mariana Teixeira da Cunha de Souza defendeu, no Mestrado Profissional da UFF, em 2015, sua dissertação “Bilinguismo (LIBRAS – português) na tenra infância: produção de uma série de livros infantis interativos para aproximação de pais ouvintes e filhos surdos”, que teve como objetivo construir uma série de livros interativos, bilíngues (Português – Libras) com sinais em Libras, relativos à vida social e familiar e alguns temas de ensino, acompanhados do texto escrito em português.

O que diferenciou os trabalhos encontrados na BDTD dos três que destaquei, nessa parte da “viagem” foi, justamente, o entendimento de acesso (como disponível) nos registros da BDTD e de acesso como acessível nos formatos língua, linguagem, etc., no recorte dos registros do Catálogo da Capes, a partir dos descritores elencados para a busca, que resultaram nos trabalhos de Rodrigues (2015), Kruche (2016) e Souza (2015).

No Repositório Digital – Lume da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), fiz busca igual à aplicada na BDTD. Comecei inserindo os cinco descritores e observando as respostas. Para a busca com cinco descritores, foram informados **seis** resultados (cinco dissertações e uma tese). Destaco que minhas “lentes” procuraram, nas buscas nos diferentes catálogos, resultados com o maior número de descritores ocorrendo simultaneamente. Já que no Lume UFRGS encontrei registros, a partir da inserção dos cinco descritores elencados nesta viagem/pesquisa, informo que, por esse motivo, não realizei pesquisas com menos descritores, e que quatro registros foram descartados por não terem nenhuma proximidade com a minha pesquisa.

O primeiro registro encontrado no Lume UFRGS é de Melânia de Melo Casarin (2014), Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), sua pesquisa teve como foco o “Programa Um Computador por Aluno” (Prouca) e em sua Tese investigava os movimentos desencadeados pela mediação de *laptops* educacionais e seu potencial, na perspectiva da inclusão de

alunos com deficiência. Ao focar a acessibilidade, seu olhar tomou a acessibilidade tecnológica como referência e a inclusão digital, tratando a questão da acessibilidade numa perspectiva mais próxima da que pretendi nesta viagem/pesquisa. Nessa direção, há possibilidades de aproximação de sua Tese com a minha, porque um dos indicadores de acessibilidade, que eu suspeitava que deveria ser considerado nas políticas públicas voltadas para a formação de leitores, era a tecnologia digital.

A Tese “Programa dinheiro direto na escola: (re)formulações e implicações na gestão escolar e financeira da educação básica (1995-2015)”, defendida na UFRGS, em 2017, por Andréia da Silva Mafassoli, teve como objetivo analisar as (re)formulações ocorridas no PDDE em vinte anos de sua implementação (1995-2015), compreendendo a regulação da política, os recursos disponibilizados na criação de novas modalidades e suas implicações na gestão escolar e financeira da educação básica pública (Resumo). Sua pesquisa trouxe como resultado o hibridismo entre políticas macroeconômicas voltadas para o mercado e as políticas de inclusão social adjacentes aos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff. Ao referir-se a quarta modalidade de ação agregada do PDDE Escola Acessível, Mafassoli (2015) aborda o custeio da acessibilidade, a partir do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas (PAR), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das orientações da Secadi. No contexto desta pesquisa, quando analisei o PNBE e seus possíveis impactos na formação de leitores, não tive como deixar de fazer relações dessa mesma natureza, uma vez que era o FNDE quem administrava a compra e distribuição dos acervos do PNBE.

Ao fazer a pesquisa no Google Acadêmico, inserindo os mesmos descritores, encontrei 142 resultados, independentemente do operador que eu estivesse usando. Num primeiro momento, observei que os resultados indicavam a ocorrência de qualquer um dos descritores isoladamente. O que não expressava em números/resultados a organização da busca, através dos descritores em ocorrências combinadas, como utilizei nas outras bases. Ao refinar a busca, o resultado encontrado foi: **nenhum registro**, nos cinco descritores combinados.

A inserção dos resultados da busca no Google Acadêmico é fruto das contribuições da banca de qualificação da tese, que sugeriu que a busca, nessa ou em outra base de periódicos/artigos, poderia contribuir com o registro de mapas de voo encontrados, ora apresentado, trazendo outras formas de publicação científica de qualidade. Por bem destaque que a opção por fazer a busca de produções na BDTD,

no Banco de Teses e Dissertações da Capes e no Repositório Digital Lume da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), teve como objetivo verificar as produções/publicações sobre o tema, que eram resultados diretos das pesquisas em pós-graduação publicados sob a forma de dissertações e teses. Trata-se apenas de uma opção metodológica.

Mesmo assim, não convencida com o resultado: **nenhum registro encontrado**, com os cinco descritores combinados, e ainda provocada pelas contribuições da banca, passei à leitura dos títulos encontrados na busca simples (142). Observei que muitos títulos repetiam o que estava disponível nos outros catálogos pesquisados até aqui (dissertações e teses), no entanto, outros títulos interessantes apareceram. Dentre eles destaco dois, porque, mais pontualmente, apresentavam a ocorrência de, pelo menos, dois descritores concomitantemente no título e/ou nas palavras-chave, e porque ambos tinham, como prioridade, o PNBE como *locus* da pesquisa.

O primeiro deles intitula-se **O uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola em uma perspectiva inclusiva**,²⁰ de Renato Costenaro, dissertação defendida em 2015, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Além de trabalhar com o PNBE e alguns de seus acervos, como *corpus*, o pesquisador teve como foco a acessibilidade dos livros para as pessoas com deficiência visual e mediados pelo uso do tocador Mecdaisy e os livros produzidos nos formatos de áudio e disponibilizados como EPUB, E'PUB3 e PDF. Não observei nenhuma aproximação entre a perspectiva teórica de Costenaro (2015) e minha abordagem. As semelhanças entre nossas pesquisas decorreram do uso de alguns livros dos acervos do PNBE, disponibilizados em MecDaisy, e do foco na acessibilidade dos mesmos para as pessoas com deficiência visual. No entanto, o autor faz um recorte direcionado a esse público, que é também sujeito de sua pesquisa.

O segundo destaque vai para o artigo intitulado “Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) na Educação Literária de Surdos”,²¹ de autoria de Celina Nair Xavier Neta, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), publicado no

²⁰ Para saber mais sobre essa pesquisa acesse o link:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132065/000854482.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

²¹ Para saber mais sobre esse trabalho acesse:

http://www.sbece.com.br/2015/resources/anais/3/1429896295_ARQUIVO_ProgramaNacionalBibliotecaEscola_VERSAOFINAL.pdf.

6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação (6º SBCE) e 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação (3º Siece) – Educação, Transgressões, Narcisismos. Celina (2013), ancorada na perspectiva dos Estudos Culturais, escreve sobre a cultura surda e bilinguismo e tece reflexões críticas sobre o PNBE Temático de 2013, a partir de uma pesquisa realizada em escolas de Ensino Fundamental de Porto Alegre e da região metropolitana, que atendiam alunos surdos. O que ela conclui é que poucos são os livros disponibilizados pelo PNBE em Libras e que, no geral, os surdos têm que fazer suas leituras em Língua Portuguesa, que não é a sua primeira língua quando, na perspectiva teórica na qual ela está imersa, a Libras deveria ser utilizada para fomentar o gosto e o hábito da leitura.

Da mesma forma que Costenaro (2015), Neta (2013) usa o PNBE como *corpus* para analisar a formação de leitores, na perspectiva de um tipo específico de público com deficiência. Não é possível propor aproximações entre as duas pesquisas, porque precisam ser respeitadas todas as diferenças em relação à cultura e identidade surda, que não se aplicam às demais pessoas com deficiência, cuja primeira língua é o português. Nenhum dos dois trabalhos citados tinha como foco a acessibilidade dos acervos do PNBE para todos os leitores, como tenho nesta viagem/pesquisa. Para além disso, as perspectivas de análise e o referencial teórico de ambos em nada se aproximava dos rumos que pretendia tomar. Mas conhecer seu conteúdo fez com que eu pudesse pensar, com ainda mais clareza, os movimentos que pretendia fazer nesta viagem/pesquisa.

As reflexões que faço aqui apenas contribuem para nossos (meu e seu) olhares acerca dos resultados encontrados em cada uma das bases consultadas e sinalizam para o cuidado que devemos ter enquanto pesquisadores(as) ao realizar buscas, uma vez que nem sempre as palavras-chave correspondem aos descritores; os resumos são suficientes para seleção ou descarte de um texto; e os títulos dão conta do que se pretende problematizar nos textos.

Com base no que foi apresentado neste capítulo, é possível afirmar que as pesquisas encontradas têm como foco, em sua maioria, o PNBE e a dimensão do acesso como direito aos livros e problematizam a garantia desse direito e não o próprio conceito do termo acessibilidade naquilo que tange à perspectiva inclusiva. Trata-se de produções que debatem o acesso à leitura, numa perspectiva de democratização da mesma. Já o que pretendi, nesta viagem/pesquisa, teve outro direcionamento: analisar a materialidade dos acervos e o uso do PNBE, a partir da Análise Dialógica

do Discurso (ADD), de Bakhtin e promover um amplo debate que envolveu as políticas públicas para a formação de leitores no Brasil, na perspectiva inclusiva, a partir do entendimento de acesso para além da disponibilidade/democratização.

Veja, estamos avançando! Você já sabe quem sou, o que me move, qual meu problema de pesquisa e os objetivos (geral e específicos). Sabe também que não existem pesquisas (mapas de voo) que se aproximam desta viagem. Mas, para que possamos, realmente, alçar voo, é importante definir, no contexto deste texto, os conceitos necessários à navegação, bem como conhecer o veículo que permitiu nossa viagem. Designei-o “Balão”.

Vai balão. Voa alto.
Deixa pra trás o chão
Vagando por mil lugares
Sobre terras, sobre mares.
Vai, pois tu podes e eu não.

Vai. Destinado. Soberano.
Sob o céu, sobre o oceano.
Voa alto, deixa pra trás o chão.
Vai, pois tu podes e eu não.
(Serginho Poeta)

3 LUZ/BALÃO (O CÍRCULO, BAKHTIN E A PERSPECTIVA DE ANÁLISE)

*O olhar se enreda nos interstícios de extensões
descontínuas; enfrenta um espaço aberto,
fragmentado.*

*Dilacerado; trinca e rompe a superfície lisa, se
esquiva à totalização, dá lugar ao lusco-fusco das
zonas claras e escuras.*

*O impulso inquiridor do olho nasce justamente da
descontinuidade, desse inacabamento do mundo.*

O olhar acumula e não abarca, mas procura.
(CARDOSO, 1998, p. 348)

O autor da epígrafe deste subcapítulo provoca a pensar na necessidade da organização de uma lógica de viagem que, assim como o olhar, não apenas acumule, procure, trinque, rompa a superfície lisa e se esquive à totalização, mas que traga o impulso inquiridor do homem/olho – da pesquisadora/viajante –, que reconhece o inacabamento do mundo que precisa ser (RE)visitado. Há que se ter ordem, há que se ter procedimentos que permitam que nosso balão alce voo e vá se afastando do chão.

Já falei a você do desejo que me move nesta viagem/pesquisa, no início deste texto. Porém, não posso esquecer que nesse meu *Devir Viagem*, meu balão tem nome, tem origem, tem casa. Ele se chama tese. E, nessa direção, ainda que transgrida na forma, é preciso me adequar ao que chamamos de *Ciência*. Daí a necessidade de “costuras e alinhavos”. Mas quais seriam as características dessas costuras e alinhavos então? Para Lévi-Strauss (1989a) a principal característica de uma proposta de viagem/pesquisa, como a que pretendi, é o repertório que auxilia a composição que contraria as regras da arte e que permite (e permitiu) ... os “alinhavos”.

A essa ideia de Lévy-Strauss (1989a), eu acrescentaria ainda que os resultados, além de brilhantes e imprevistos, também podem/devem ser: transgressores. Isso não quer dizer que terão menor rigor metodológico e/ou teórico, apenas permite pensar outra forma de fazer ciência. E que essa outra forma de fazer ciência produz uma ciência outra, que se movimenta, que se modifica, que se atualiza, transgride e, porque não, converge.

Busca-se investigar formas de relações entre elementos diversos, muitas vezes negligenciados, uma vez que não foram pensadas na sua diversidade, nem nas diferenças. Não se busca necessariamente aquilo que une, menos ainda o que homogeneiza abolindo as diferenças, e por isto há um grande

fosso entre essa forma de abordagem e aquela que justapõe, junta e pacifica. (PASSETTI, 2007, p. 37).

De acordo com Passetti (2007), é preciso dar espaço para esses elementos diversos, muitas vezes negligenciados, reconhecendo-os na sua diversidade e diferença. Isso é algo que me motiva nesse meu devir. É algo que provoca o pensar para além da consciência ingênua. É perguntar por outras formas de fazer ciência, menos amarradas, engavetadas e formatadas em caixas. É soltar os “lastros do balão”, para que ele voe com maior autonomia. A “colcha de retalhos” (bricolagem) pode ser entendida como a própria lona do balão. Se for frágil, não permitirá grandes voos, porque não se sustentará. Se as linhas que costuram e alinhavam não forem bem-feitas, as partes de tecido que compõem o todo hão de se afastar, colocando em risco a segurança dos viajantes (eu e você).

Nessa direção, é preciso entender que os modos de conhecer (e de fazer ciência) não existem em estado puro, como coloca Paviani (2009) em seu livro *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. Há que se democratizar as diferenças, alargar as fronteiras e construir/alinhavar outras “colchas de retalhos” (lonas de balão). Você percebe que a árvore (a vida) e o balão não podem ser desconectados nesta nossa viagem/pesquisa? Porque as partes da tese, os procedimentos e as etapas descritos no *Devir Voar* se complementam num todo orgânico que é maior do que a soma das partes.

E é esse meu (que bem pode ser o seu) olhar sobre as coisas que chamo de epistemologia. E o que ela reflete no meu caso? Ela reflete a teoria que uso, o olhar que tenho sobre determinado assunto, determinado foco. Esse ponto de vista da epistemóloga faz aparecer o caminho ordenado, latente, que reflete certa norma e é um resultado provisório, fruto de uma educação essencialmente tradicional, cartesiana, que me leva a desenvolver, em um primeiro momento, os pensamentos de forma linear. E o REpensar sobre tudo isso viabiliza o reposicionamento, o reflexo e, por consequência, a possibilidade de um novo/outro discurso, resultado de um movimento mais autônomo, mais autoral, mais independente, que se configura nesta nova viagem/pesquisa.

Entendo, por conseguinte, o texto escrito como um dispositivo, não pela sua concretude no papel (tinta preta no papel branco), mas pelas linhas que ele permite alinhavar. Linhas curvas, linhas de força, linhas de enunciação. Linhas que organizam a ordem do discurso. Linhas que colocam o sujeito implicado na escrita como

pesquisador de si. Linhas que operam e permitem o estabelecimento de redes. Linhas que escritas dão forma à narrativa que é subjetiva e plenamente tangível, se temos presente que quem viaja tem muito pra contar enquanto narrador/pesquisador.

Para Benjamin (1994, p. 201), esse “[...] narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”. Isso quer dizer que a narrativa não é inédita ou neutra, porque incorpora em seu conteúdo aquilo que o autor viveu e aquilo que aqueles, com os quais o autor interagiu, também viveram. É uma espécie de discurso polifônico, em que outras vozes nos acompanham e se fazem ouvir, ainda que, muitas vezes, não sejam nominadas. De certa forma é possível retomar a ideia do discurso original, em que problematizamos um conceito frente à impossibilidade de resgatar sua autoria primeira. Por conseguinte, todo texto é decorrente de outro em que, na maioria dos casos, não é possível resgatar a gênese. Por isso, há que se considerar o contexto de produção no momento em que escrevemos um texto, e esse contexto, bem como a experiência dos envolvidos na pesquisa, precisa ser lido, tendo como referência um espaço/tempo bem marcado.

A possibilidade de entendimento desta viagem/pesquisa, como narrativa e experiência, provoca também a reflexão sobre o conceito de experiência (*Erfahrung*), que provém do prefixo *er-* e *fahren*, que, originalmente, significava “viajar, ir, vaguear”. De acordo com Inwood (1997, p. 130), “[...] o significado radical de *erfahren* é ‘partir em viagem’ para explorar ou ficar a conhecer algo”. Ao longo desta jornada/viagem/pesquisa e daquela que antecedeu a escrita do texto, experienciei momentos que visavam explorar e conhecer, momentos que permitiram a organização da viagem e o estabelecimento dos objetivos, bem como dos procedimentos de segurança que pretenderam um “voo” mais seguro.

Nessa direção, entendo que tudo o que experienciei antes e aquilo que estou experienciando, no momento em que dou forma a esta narrativa, envolve: seleção, conflito, reconhecimento de um novo/outro tipo de texto, no âmbito acadêmico, que não se descola do velho tipo, mas que resiste e escapa... É que, em meio a todas as incertezas que acompanham o processo de doutoramento, não é possível deixar de perceber que há uma conexão orgânica e sistêmica entre os diferentes viajantes. Nessa dimensão, esta viagem/pesquisa assume configuração polifônica ainda que, sobre a autoria, possa se dizer *minha*. Para Bakhtin (2002) a polifonia se define pela convivência, pela interação, pela multiplicidade de vozes e consciências. Trata-se de

uma mudança radical na ótica que toma essas outras vozes e consciências não mais como objetos do discurso do autor, mas como sujeitos de seus próprios discursos.

Por consequência, para que possamos compartilhar o conhecimento nesta viagem/pesquisa, é preciso entender o contexto no qual ela está inserida: trata-se de uma pesquisa desenvolvida na área da Educação, durante o processo de doutoramento, no século XXI, em uma Universidade Comunitária (UCS), em um momento de grande instabilidade política e econômica no Brasil, que caminhava para o encerramento do pleito eleitoral para eleger nosso presidente, governadores, deputados federais e senadores. O Brasil estava (e está ainda) dividido em dois grandes grupos que debatem os avanços e os retrocessos vividos nas duas últimas décadas. E a educação e os investimentos na área têm se constituído assunto de grande tensão. Não há consenso, tampouco bom senso entre os interlocutores que utilizam as redes sociais para manifestar todo seu apoio e/ou repúdio àqueles que os(as) representam ou, pelo menos, deviam representar.

Em pleno século XXI, parece que perdemos a capacidade de diálogo, numa perspectiva bakhtiniana, e também a qualidade de reconhecermos o discurso do outro como legítimo, ainda que não compartilhem e/ou compactuemos com ele. Como se estivessem sobre um tabuleiro de xadrez, os personagens (humanos) escolhem seus times e assumem suas posições de ataque ou defesa. Não há mais o meio, o equilíbrio. A tentativa é de apagamento das diferenças. Começa a caça às bruxas representadas pelos grupos considerados *minorias* (LGBTQI+, pessoas com deficiência, idosos, feministas, negros, índios, etc.). Rompem-se tratados, fere-se a Constituição do País. Debate-se a educação que não deve mais ser para todos... Destroem-se pontes, descolore-se o povo. Cria-se o mito do homem que pode mudar e salvar o Brasil em nome de Deus! E, ao mesmo tempo, fere-se o direito de não acreditar em Deus. Famílias e amigos rompem por não conseguirem conviver com as diferenças políticas.

Sob a égide de um país subdesenvolvido, voltamos a falar em colonização, mascarada pelo discurso do progresso e da inovação. Sob a tutela da fé e da crença, somos direcionados para um futuro no qual os dispositivos de controle do Estado e da polícia atuam sobre os indivíduos nos diferentes espaços, sem a possibilidade de defesa. Discute-se História e se quer reescrevê-la, se não, apagá-la. Na perspectiva das políticas públicas, assume-se um discurso de verdade, inquestionável, da anticorrupção. Os crentes fecham seus olhos ao dízimo que será cobrado. Os

discrentes esperneiam e vão para o combate. A resistência se apresenta como possibilidade de manutenção da ordem, e a guerra, a violência e o litígio como possibilidade de escravidão ou de escapar dela. Esquece-se que um galo sozinho não tece uma manhã...

No Brasil, após as eleições presidenciais de 2018, vive-se um momento de tensão e expectativa, os “crocodilos saem das tocas”, as “avestruzes” afundam suas cabeças nos buracos, para não ver e parece que só resta a nós escolher um lado. No Brasil polarizado entre a esquerda e a direita, quem é de centro está um pouco perdido e precisa estudar seus movimentos.

Nessa direção, as reflexões acerca das políticas públicas voltadas para a formação de leitores literários, na perspectiva inclusiva, emergem como um tema importante, uma vez que problematizam o entendimento de que as políticas vigentes até 2018 tinham um cuidado com a materialidade das obras, e a perspectiva trazida pelas novas políticas parece abrir mão disso. Mas como aprofundar esse debate? Essa é mais uma pergunta que tento responder nesse texto. Penso que, para que possamos avançar mais um pouco nessa discussão, é preciso abordar o que conhecemos como Círculo de Bakhtin.

3.1 O CAPITÃO BAKHTIN

O Círculo foi formado por um conjunto de pensadores que se encontravam na Rússia, nas primeiras décadas do século XX e se ocupavam em discutir assuntos diversos. Um de seus focos era a linguagem, e seus integrantes tomavam como pano de fundo o materialismo dialético, em que a produção do sentido era resultado das situações conflitantes que moviam a sociedade.

Para os autores do Círculo, o contexto (ou modelo de agrupamento social no qual estão inseridos os sujeitos) é determinante para os tipos de discurso por eles produzidos, mas isso se dá na ideologia do enunciador, encarnada materialmente, e não na consciência do sujeito falante. O que se pretende provocar com o debate sobre a ideologia do enunciador encarnada materialmente é da ordem daquilo que é chamado de assujeitamento, ou seja, quando interpelado por uma ideologia, condição necessária para que o sujeito se torne sujeito de seu discurso, ele se submete às condições de produção impostas por uma ordem superior, inserida em determinado contexto (tempo e espaço) e tem a ilusão de autonomia.

A filosofia idealista e a visão psicologista da cultura situam a ideologia na consciência. Afirmam que a ideologia é um fato de consciência e que o aspecto exterior do signo é simplesmente um revestimento, um meio técnico de realização do efeito interior, isto é, da compreensão. O idealismo e o psicologismo esquecem que a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012, p. 33).

Como consequência desse entendimento, o Círculo passa a defender que o movimento entre ideologia e consciência é um movimento que se realiza de fora para dentro, do exterior para o interior. É a ideologia que determina a consciência. Tudo isso se apresenta em um momento histórico, no qual a ciência tomava para si a responsabilidade de traduzir a verdade. E é nessa hora que os autores do Círculo vão problematizar as certezas e trazer para o debate o inacabamento, o vir a ser, uma heterogeneidade que torna muito complexa a apreensão (e porque não compreensão) de seu pensamento. A crítica tem como foco a impossibilidade de separar o mundo da cultura do mundo da vida: não o pensamento abstrato, mas sim o teorismo que pretende a universalização das correntes filosóficas, das teorias estéticas e dos sistemas éticos. Os autores do Círculo pretendiam criar uma filosofia que levasse em conta os eventos, os acontecimentos historicamente reais e singulares. Essa distinção se ancora em duas palavras de origem russa: *istina* (verdade como valor abstrato, veracidade) e *pravda* (verdade como ato dado). (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012).

A epistemologia das ciências humanas de Bakhtin (pesquisador, pensador e filósofo russo, cuja maior contribuição é o legado na área da linguagem), ancorada em sua filosofia da linguagem, objetiva problematizar a forte presença do positivismo no pensamento ocidental moderno. Trata-se da produção de um conhecimento que é, ao mesmo tempo, dialógico e autoritário. Entendendo alteridade como algo mais do que a consciência da existência do outro, do diferente, mas que comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro como incompleto, provisório, inacabado. O outro que pode ser eu. O outro como o conhecimento de mundo que é parcial, um recorte, uma experiência do homem no mundo (JOBIM *et al.*, 2012). E que, sob a forma de texto, pode ser uma tese. O outro que é polifônico; o outro das ciências humanas que é diferente do outro das ciências exatas.

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Ai só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a

coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo, conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2003, p. 400).

Na esteira desse entendimento, é possível observar o conceito de dialogismo em Bakhtin (2003). Isso significa observar cada parte do texto como participante de uma rede de comunicação verbal que estabelece uma cadeia que suscita respostas e responde a outras demandas. Para o autor,

[...] o dialogismo traz em si a multiformidade infinita das resistências dialógicas e pragmáticas do sujeito, que não o resolvem nem podem resolvê-lo; diríamos que elas apenas o ilustram (como inúmeras possibilidades) esse diálogo desesperado, profundo das linguagens, determinado pelo próprio devir sócio-ideológico das linguagens e da sociedade. O diálogo das linguagens não é apenas aquele das forças sociais na estática de sua coexistência, mas também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, do que morre, vive, nasce [...] (BAKHTIN, 2003, p. 181).

Podemos entender que dialogismo nesse sentido envolve relações dialógicas entre pessoas que produzem enunciados, utilizando palavras que se repetem, que servem aos enunciados que, por sua vez, não se repetem, ainda que usem as mesmas palavras. Parece complexo, mas Bakhtin (2003) vai destacar que as diferentes formas de produção dos enunciados, carregadas das marcas desse devir socioideológico dos diferentes sujeitos implicados nas relações, hão de produzir diferentes enunciados que vão além da lógica da sintaxe, daquilo que podemos ver (e ler) nas frases. Trata-se do dito e do não dito, da parte verbal e da não verbal que compõe uma situação dialógica e que amplia as possibilidades de entendimento de um enunciado produzido numa relação.

Para Bakhtin (1992), ao fazer uma análise linguística era (e ainda é) preciso considerar outros fatores como: o contexto social, histórico, cultural e de fala, entre outros, bem como a relação do locutor e do receptor de um enunciado. De acordo com o autor,

[...] para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Esse é o ponto de vista do locutor. (BAKHTIN, 1992, p.93).

Isso significa que não é a simples organização cadenciada dos signos que permite a compreensão do enunciado. Para Bakhtin, o locutor deve levar em consideração o ponto de vista do receptor, que utiliza a decodificação para compreender o enunciado.

[...] o essencial na tarefa da descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor pertence à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico em si mesmo. (1992, p. 93).

De forma resumida, podemos dizer que tanto o locutor, quanto o receptor se utilizam dos signos para a interação verbal, mas é o contexto e a inserção de ambos na mesma comunidade linguística que permitirá a compreensão. O signo é decodificado, e o sinal é identificado. Você já participou de algum momento de conversação em que um sujeito (locutor) fala determinadas palavras que não fazem sentido para o seu receptor? Isso ocorre porque o sinal (gráfico) “[...] não pertence ao domínio da ideologia, ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo”. (p. 93). Daí a importância da inserção na mesma comunidade linguística, mas também da necessidade de conhecer o contexto social, histórico e cultural, no qual está inserido o seu receptor. Não adianta falar a mesma língua, se o conhecimento de mundo é muito diferente, isso resultaria em ruídos na comunicação. Para o autor, “enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for recebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico”. (BAKHTIN, 1992, p. 94).

Ao trazer para o debate a consciência linguística, Bakhtin vai dizer que essa consciência não tem relação direta com um sistema abstrato de formas normativas, mas sim com a linguagem, no sentido de conjunto de contextos possíveis, que são usados de forma muito particular. Ele escreve que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p. 95). Para que possamos compreendê-las (as palavras) e reagir a elas, é necessário que encontrem ressonâncias ideológicas ou sejam conhecidas dos interlocutores. “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. (BAKHTIN, 1986, p. 131-132).

As palavras precisam encontrar ecos nos sujeitos atravessados pela interlocução, ecos que são da ordem das memórias, das experiências, da vida de ambos. “O que significa que o sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto”. (BAKHTIN, 1992, p. 105).

Bakhtin chama de linguagem aquilo que é comum nos atos de fala aos participantes de uma situação enunciativa. Para o autor o produto de um ato de fala é a enunciação. Ele também explicita que “*a enunciação é de natureza social*”. (BAKHTIN, 1992, p. 109, grifo do autor). Ou seja, precisa ser compartilhada por um sujeito com outro ou com um grupo. “[...] tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores”. (p. 111).

Com efeito, a enunciação é, por conseguinte, produto da interação entre dois ou mais indivíduos que se organizam em sociedade, que têm em comum referências e ideologias, que compartilham algo que é de conhecimento comum e coletivo. Ou seja, toda enunciação é um diálogo. Para ele,

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1981, p. 123).

Nessa direção, o enunciado aparece como unidade de comunicação discursiva, que exige uma atitude responsiva, inerente à interação verbal.

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Parece complexo, mas Bakhtin (2003) vai destacar que as diferentes formas de produção dos enunciados, carregadas das marcas desse devir socioideológico dos diferentes sujeitos implicados nas relações, não de produzir outros enunciados que vão além da lógica da sintaxe, daquilo que podemos ver (e ler) nas frases. Trata-se do dito e do não dito, da parte verbal e da não verbal, que compõe uma situação dialógica e que amplia as possibilidades de entendimento de um enunciado produzido

numa relação. Para Fiorin (2008), um dos principais comentadores de Bakhtin no Brasil, dialogismo é um conceito que vai evoluindo durante toda a obra desse autor:

[...] como uma descrição da linguagem que torna todos os enunciados, por definição, dialógicos; como termo para um tipo específico de enunciado, oposto a outros enunciados, monológicos; e como uma visão do mundo e da verdade (seu conceito global). (2008, p. 506).

No primeiro momento das produções de Bakhtin, enunciado diz respeito ao modo de funcionamento real da linguagem (a constituição da linguagem), no segundo vai abordar a voz ou as vozes de outro(s) enunciado(s), constituindo-se “[...] maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso” (p. 32). E, no terceiro momento, o conceito de dialogismo em Bakhtin apresenta-se como: “[...] o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação”. (2008, p. 55).

Fiorin (2008) escreve, a partir de Bakhtin, que os enunciados vão se tornando dialógicos na historicidade captada nos movimentos linguísticos de sua constituição, e que são as relações com o discurso do outro, internalizadas nos enunciados produzidos, que estabelecem as relações dialógicas. Para Bakhtin, dialogismo desloca a responsabilidade do dizer para o outro, para o coletivo; relativiza a autoria individual; permite a emergência de várias vozes relacionadas a um assunto ou tema, e pode ser entendido como a condição de sentido do(s) discurso(s). Não está atrelado à ideia de um diálogo face a face entre sujeitos, mas entre os discursos produzidos por esses interlocutores. Para o autor, essas relações dialógicas

[...] entre discursos não são lingüísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalingüística, subentendendo-a como um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da lingüística. As pesquisas metalingüísticas, evidentemente, não podem ignorar a lingüística e devem aplicar os seus resultados. A lingüística e a metalingüística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. (BAKHTIN, 2008, p. 207).

Podemos entender então que dialogismo em Bakhtin se refere ao princípio constitutivo da linguagem e do discurso, é resultante de um embate de vozes, como bem-explicita Fiorin (2008), e volta suas atenções para as interações entre os indivíduos em contextos específicos.

Todos os movimentos que realizo com a intenção de me apropriar e de fazer a releitura do conceito de dialogismo, para Bakhtin, me permitem arriscar algumas

possibilidades de interpretação e, até mesmo, atualizações desse conceito à luz dos debates teóricos, a partir do Círculo no século XXI, para além da área da Linguística. Penso que a escrita da Tese favorece movimentos dessa natureza, que provocam essa pesquisadora/balonista, em relação à autoria e à condução de seu texto. Por conseguinte, arrisco dizer que o dialogismo em Bakhtin (2003) é, em minha opinião, orgânico e sistêmico, porque envolve a esfera social que não pode ser desvinculada dos contextos histórico e subjetivo do devir socioideológico, que permeia as relações e da constituição do sujeito e da produção do enunciado.

Essa inteireza acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), é determinada por três elementos (ou fatores) intimamente ligados no todo **orgânico** do enunciado: 1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto do discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. (BAKHTIN, 2003, p. 280, grifo meu).

Sobre a exauribilidade, podemos dizer que, no campo da criação (particularmente no científico), o objeto ao se tornar tema do enunciado, assume contornos de relativa “conclusibilidade” que reflete determinadas condições de produção, decorrentes do problema de pesquisa e dos objetivos do(a) pesquisador(a). Já o projeto do discurso ou a vontade de discurso do falante, por conseguinte, é da ordem da interpretação, dos sentimentos e da intencionalidade do discurso, que “[...] determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” (p. 281). Ao abordar as formas típicas composicionais e de gênero de acabamento, Bakhtin comunica que

a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de *um certo gênero do discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 282).

O que tento mostrar é que essa perspectiva de relação entre as partes, que modificam o todo e permitem a compreensão do diálogo em Bakhtin, é orgânica e sistêmica. Autores como Geraldini, Fichtner e Benites (2006) entendem que a organicidade e o sistêmico envolvem relações dialógicas e de interação, que se baseiam no pressuposto de que a organização social é análoga aos sistemas vivos. Para os autores, a capacidade de interpretar informações e de responder a elas dá origem ao conceito de realimentação sistêmica que é a alma da autorregulação.

Minhas leituras permitem o entendimento de que o dialogismo em Bakhtin pode ser compreendido nessa perspectiva, uma vez que, a partir do diálogo, o sistema comunicacional se retroalimenta. É essa retroalimentação que o torna um todo e permite a organização e a reorganização de um contorno delineável, que explica sua razão de persistência, ou seja, o torna sistêmico. (DEMO, 1989). Sistêmico porque o diálogo é dinâmico, porque tem uma organização contingente e não rígida, porque é heterogêneo e pressupõe uma organização e uma reorganização.

A possibilidade de dialogar configura um sistema aberto, que não se basta a si mesmo porque necessita do outro (da voz do outro) e da interação para sua estabilidade, que é mantida por uma cadeia casual de estímulo/resposta.

A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras-enunciados: com aquelas às quais responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2006, p. 279).

Para o autor, a obra, assim como o discurso e o diálogo, se estabelece na interação, numa espécie de cadeia discursiva de comunicação. Ainda nessa direção, o entendimento de dialogismo em Bakhtin, na perspectiva sistêmica, pode apontar para uma reorientação da visão do observador para a diversidade, as inter-relações e as esferas da produção, circulação e recepção do discurso. E é essa a dimensão orgânica do sistema que se auto-organiza e retroalimenta, como discurso produzido num determinado contexto, que circula e é recebido pelo outro. Daí minha ousadia ao escrever que o dialogismo em Bakhtin pode ser compreendido como orgânico e sistêmico – porque está vivo e existe na e pela interação.

Para Bakhtin, a interação é um intercâmbio verbal e não verbal e não acontece em um momento estanque, ela dá conta da relação entre sujeitos de lugares distintos e épocas distintas, envolve a sociedade e a História, o nível do contexto imediato e do contexto social imediato, mediados pelo nível do intercâmbio verbal. Ela abrange a cultura geral, as situações mediatas e imediatas, o histórico das interações entre os interlocutores e as diferentes formas de agir na sociedade, ao longo da História. A interação depende do contexto, da inserção dos interlocutores e da solidariedade de ambos na(s) relação(ões) dialógica(s). Na Análise Dialógica do Discurso (ADD), teoria cunhada por Bakhtin e os autores do Círculo, que é utilizada nesta viagem/pesquisa

para as análises das entrevistas, a interação envolve todas as situações em que as pessoas se dirigem umas às outras, seja presencialmente, seja a distância.

Bakhtin (1981) explicita que, para a organização das situações mediadas pela linguagem (enquanto intercâmbio verbal e não verbal), é preciso apreender o indivíduo no concreto das relações sociais e a partir delas. E isso faz com que o homem seja visto na sua realidade social, porque seria incompreensível fora dela. O que significa que há uma hierarquia e, ao mesmo tempo, uma perspectiva solidária entre os interlocutores nas situações de interação, que orienta as possibilidades dialógicas e que norteia as esferas de produção, recepção e circulação dos discursos. Esses discursos obedecem a um sistema ideológico que não é neutro, e estão subordinados às suas leis.

Meu pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado às suas leis. Mas, ao mesmo tempo, ele também pertence a um outro sistema único, e igualmente possuidor de suas próprias leis específicas, o sistema do meu psiquismo. O caráter único desse sistema não é determinado somente pela totalidade das condições vitais e sociais em que esse organismo se encontra colocado. (BAKHTIN, 1981, p. 59).

Ao trazer para o debate as questões que envolvem o fenômeno psíquico, como algo que só pode ser compreendido por meio de fatores sociais, Bakhtin (1981) sugere que a psicologia deve apoiar-se na ciência das ideologias que tomam o centro organizador e formador da atividade mental, como algo externo ao sujeito e que, no que toca ao que vimos discutindo ao longo deste capítulo, se configura na própria interação verbal materializada e nas palavras, nos gestos e/ou sons na perspectiva dialógica. Penso que é possível propor aproximações entre o conceito de interação e dialogismo em Bakhtin e de interação em Vigotski.

A interação a partir de Vigotski (1998) vai ter como foco a aquisição das competências sociais e a influência do ambiente, no desenvolvimento dos sujeitos. Ela é tomada como processo e, quando voltamos nosso foco, por exemplo, para as pessoas com deficiência, alteramos a perspectiva da deficiência como uma questão clínica/genética para o entendimento da deficiência, como uma construção social. Vigotski critica a visão behaviorista que define o pensamento como fala menos som, e a visão idealista que afirma que o pensamento é puro, no sentido de não estar relacionado à linguagem, podendo ser, até mesmo, distorcido e dissociado dela. Sua crítica se dá em relação à tendência anti-histórica dessas duas abordagens, que

estudam o pensamento e a linguagem, sem referir a história de seu desenvolvimento, numa perspectiva não dialógica.

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural. (VIGOTSKI, 1998, p. 61).

Para Vigotski (1998), o uso da linguagem se constitui na condição mais importante para o desenvolvimento das estruturas psíquicas superiores em dois momentos.

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

Assim como Bakhtin, ele vai escrever que o conteúdo das experiências históricas do homem se reflete nas formas verbais de comunicação utilizadas entre os homens e sobre seus conteúdos. Ambos vão explicitar o valor fundamental da palavra, como modo mais puro de interação social. Olham para a produção da palavra como algo verbal, não verbal e/ou extraverbal.

Numa dimensão dialógica, potencializam-se as aproximações com a teoria sócio-histórica de Vigotski (1998, 2001), que desenvolve, de forma contundente, sua teoria baseada nas relações entre os sujeitos, ou seja, na interação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em que a palavra tem papel significativo.

Para os dois autores, pensamento e linguagem fazem parte de uma relação dialética e dialógica permeada pelos processos de interação. Eles atribuem à palavra importante papel nessa interação. Para Bakhtin,

é preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento de consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento de consciência, que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica, seja ela qual for. (BAKHTIN, 1981, p. 37).

Para Vigotski, “o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento”. (VIGOTSKI, 1987, p. 104).

Ao fazer referência a não neutralidade da palavra – como criação ideológica –, Bakhtin nos provoca a pensar sobre a intencionalidade dos autores de um enunciado, bem como nos leva a perguntar sobre seus efeitos e ecos na interação. E Vigotski chama a atenção para a dificuldade de desconectarmos o pensamento da linguagem, visto que a relação entre ambos é tão imbricada, que fica complicado dizer o que é de um e o que é de outro. Essa dialogicidade da palavra, como instrumento de consciência e/ou fenômeno de pensamento, toma como foco a linguagem, a partir das interações sociais. Numa abordagem sistêmica, o processo de apropriação da linguagem só é compreendido a partir de interações sociais que são mediadas por práticas discursivas (da palavra), o que aproxima Bakhtin de Vigotski.

Geraldi, Fichtner e Benites (2006) destacam que a linguagem tem papel central nas produções de Bakhtin e Vigotski, assim como o processo de constituição da subjetividade, a partir da interação mediada pelo discurso. Para os autores, outras aproximações são possíveis, como a partilha do interesse de ambos pela literatura e o compromisso com o futuro. (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 173). No entanto, sinalizam que não pretenderam esgotar os debates sobre o tema e que apenas anunciaram possibilidades de aproximação entre os dois pensadores para outros pesquisadores. Vale dizer ainda que Bakhtin e Vigotski viveram a Revolução Russa de Outubro, mas não chegaram a se encontrar em vida e que, dependendo da intencionalidade do pesquisador, há que se observar, também, pontos de afastamento entre eles.

Mas qual o conceito de linguagem em Vigotski? Acho melhor ser sincera com você, isso não é algo simples de ser definido. No livro *A construção do pensamento e da linguagem*, publicado pela Editora Martins Fontes (texto integral traduzido do russo), encontrei nada menos do que 1.656 ocorrências dessa palavra, com diferentes entendimentos, em suas 521 páginas. Fui ajustando minhas “lentes” na busca de uma definição que pudesse dar conta de tudo (ou pelos menos de grande parte) do que o autor problematiza, a partir do termo na obra. Ao longo da leitura, muitas foram as possibilidades de conceituar a palavra, mas todas elas me pareciam incompletas...

No livro, a palavra *linguagem* aparece como: *vnútriênnaya riétch* (discurso interior); *egotsentrícheskaya riétch* (linguagem egocêntrica); linguagem-discurso

(materialização do pensamento), entre outras definições. Insisto na leitura; invariavelmente, as palavras *pensamento* e *linguagem* aparecem numa espécie de acoplamento estrutural,²² que não pode ser desfeito. Não há como decompor seu entendimento de forma isolada. Entendo linguagem, na perspectiva de Vigotski, como uma expressão externa do pensamento, como unidade do pensamento verbalizada. Ela assume uma centralidade na teoria desse autor, que vai além da *virada linguística*, assume um papel relevante na constituição da consciência e da mente, das formas do pensamento ou da subjetividade, ela tem uma função constitutiva dos sujeitos e não pode ser apartada destes. Isso também se dá em relação ao conceito de linguagem em Bakhtin, em meu entendimento. Para Vigotski,

a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VIGOTSKI, 1989, p. 131).

Nas palavras de Vigotski (2001, p.11), “a linguagem é antes de tudo um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”. Vale dizer que essa foi apenas uma das maneiras que o autor a descreveu no livro, não encerra em si todas as possibilidades de interpretação. Ainda assim, atrevo-me a tomar essa definição como referência, ao aproximar a ideia de linguagem de Vigotski com o conceito de Bakhtin. Por conseguinte, faço aqui uma opção conceitual necessária à continuidade da escrita do texto.

A centralidade da linguagem, para Vigotski e Bakhtin, em minha opinião, não resulta unicamente de um desenvolvimento tecnológico que caracterizou uma mudança impactante nos processos de comunicação social. A *virada linguística* implicou, portanto, para esses autores, um ajuste de foco da função da linguagem como constitutiva dos sujeitos. No campo da educação, podemos pensar que a *virada linguística* impulsionou as produções que revisitaram as questões educacionais, que pretenderam iluminar os processos de constituição dos sujeitos sociais e os espaços e tempos das ações educativas. Para Geraldini, Fichtner e Benites (2006, p. 180): “[...]”

²² O acoplamento estrutural é uma forma de interação entre o sistema e o meio, caracterizada pelo fato de que a interação entre esses elementos gera fenômenos que são particularmente recorrentes ou repetitivos (p. 87) e que são relevantes para a manutenção da organização do sistema. Assim, o acoplamento estrutural é “condição de existência” dos sistemas. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/42935004/Acoplamento-estrutural>. Acesso em: 4 dez. 2018.

esse tipo de trabalho sempre pressupõe o papel relevante da linguagem na constituição da consciência e da mente, das formas de pensamento ou da subjetividade [...]”.

Outro aspecto que aproxima os autores é a mediação como determinação recíproca da responsividade. Para Bakhtin,

todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. [...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2001, p. 296-297).

Ao fazer a transposição desse entendimento para a escola, é preciso pensar que a interação educador-educando só se efetiva enquanto posição dialógica. Essa dimensão da responsividade e a conseqüente responsabilidade orientam, eticamente, a interação constitutiva da mediação dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. E essa dimensão também é sistêmica.

Nessa perspectiva, podemos pensar que um enunciado só pode ser considerado dessa forma, se o seu receptor for capaz de compreender o seu sentido, configurando-se na relação básica para a existência da comunicação, que envolve a emissão, a recepção e a compreensão do discurso. Faço esse destaque porque é preciso considerar algumas variáveis na relação dialógica, que podem tensionar esse entendimento. Trata-se da compreensão de que, primeiro, a palavra é um signo ideológico neutro, que serve a qualquer campo ideológico.

Para além disso, as palavras estão inseridas em campos socialmente organizados, que resultam em vários tipos de discursos e da interação dos indivíduos que fazem parte desses campos. Esses enunciados não são de todo originais, mas elaborados, a fim de dialogarem com outros enunciados produzidos pelos mesmos grupos e/ou grupos distintos. Trata-se de atitudes responsivas, nas quais as palavras comportam duas faces: 1ª) são determinadas porque procedem de alguém; e 2ª) porque são dirigidas a alguém. Tem-se uma intencionalidade e, por conseqüência,

possibilidades de entendimento. Não há certeza da compreensão, ainda que os sujeitos envolvidos no diálogo tenham a intenção de interagir e de se fazer entender.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 2010, p. 88).

Para Bakhtin (2003) o discurso tem uma dimensão verbal e outra estética, que é desenvolvida através de imagens que interpelam o indivíduo provocando-o, em relação à sua sensibilidade, que não pode ser desvinculada do contexto (espaço/tempo). Mas esse discurso estético não está despido da capacidade ideológica, que também existe no discurso verbal, e ambos se permitem chegar ao mais importante numa análise discursiva que é o sentido que não é fixo.

A interação entre sujeitos de campos sociais diferentes é muito mais do que um simples contato entre pessoas. Na verdade, o contato é entre campos ideológicos diversos, que acarretam discursos, muitas vezes opostos. Esses discursos dialogam uns com os outros, retratam, refletem e espelham as diferentes feições ideológicas de seus autores. Na perspectiva bakhtiniana, interessa compreender o processo de produção do discurso, na tríplice dimensão: produção, circulação e recepção (aqui a dimensão estética pode ser mais facilmente identificada).

De certa maneira, podemos entender que o texto lido como enunciado delimitado pela alternância dos sujeitos produtores e seus leitores, considera uma relação de parceria entre os sujeitos envolvidos, tanto na produção quanto na recepção, o que nos faz retomar o Círculo de Bakhtin. Falo aqui de mim mesma (como autora do texto) e de você (como leitor). Ferreira (2002, 269) corrobora esse entendimento ao escrever: “[...] a História da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá tantas Histórias quantos leitores houver dispostos a lê-las”. E haverá tantas viagens quantos pesquisadores dispostos a fazê-las...

Como vimos no capítulo anterior: **2 FAZENDO AS MALAS (mapas de voo encontrados)** são raras as pesquisas que utilizam a teoria de Bakhtin como método nas Ciências Humanas. Para fazer isso, precisamos ter em mente que para o autor a filosofia da linguagem traz, em sua base, a ideia de que o sujeito histórico e social, inserido em um tempo/espaço, é o centro das emanações de valores, de afirmações

e de atos reais. E que esse sujeito mantém relações dialógicas com outros sujeitos, com outros valores de afirmações e de atos reais.

3.2 O NORTE MAGNÉTICO (A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO)

Nesta viagem/pesquisa, utilizei a Análise Dialógica do Discurso (ADD) como método teórico-analítico e, para ser coerente com a metáfora da viagem, a nomino de Norte Magnético. Em tempos remotos, a navegação só era possível porque as agulhas das bússolas eram afetadas por uma montanha magnética, que permitia que os viajantes se localizassem quando não fosse possível a orientação pelas estrelas. Vale dizer que a direção para a qual a agulha apontava (e aponta hoje) não é, exatamente, a direção do Polo Norte Magnético. Na verdade, a bússola alinhava-se (e alinha-se) segundo um campo geomagnético local, que pode variar de modo complexo, em função do local e do tempo, por exemplo. Quero com isso dizer que a ADD, assim como o Norte Magnético, pode variar de acordo com o local, o tempo, as lentes aplicadas pelo(a) pesquisador(a) navegante; não é uma verdade incontestável, mas uma possibilidade de viajar com segurança, a partir de critérios definidos e compartilhados com os demais participantes da viagem. Essa justificativa é válida, a partir da compreensão de que “[...] é o objeto que solicita determinada abordagem conceitual. Afinal, a teoria não deve ser usada como camisa de força que leve a leituras analíticas equivocadas, porque forçadas ou porque o analista possui empatia por ela”. (PAULA, 2013, p. 241).

Nessa abordagem, consideram-se as particularidades discursivas como possibilidades de deslocamento de foco para contextos mais amplos, extralinguísticos. Na ADD é preciso considerar o enunciado produzido numa dimensão verbal que se ancora em quatro aspectos:

1º) **a epistemologia dialógica** (que rejeita o positivismo no qual as categorias de análise decorrem da observação atenta do objeto). Nessa direção, é preciso compreender e não explicar. Torna-se necessário estabelecer um diálogo com alternância de turnos, com perguntas e respostas e não o estabelecimento de um monólogo. As análises devem se pautar num caráter real, objetivo e na sua capacidade, por um lado e, por outro, nas questões e categorias teóricas que são definidas previamente pelo pesquisador. Estabelece-se um diálogo polifônico entre

autor/pesquisador e teoria e objeto falante/sujeito/escrevente do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 307-336).

Aqui o foco das análises se dá no entendimento do termo *polifonia* descolado das análises aplicadas ao texto literário, como Bakhtin propôs no livro *Problemas da poética de Dostoiévski* (2002). Permito-me fazer essa reparação ao utilizar o conceito de Bakhtin, no século XXI, de forma atualizada e vinculada a um entendimento de polifonia, na perspectiva do discurso e das relações dialógicas, como já explicitiei neste texto. Nessa direção, as análises das entrevistas têm como foco essa percepção que extrapola o discurso verbalizado pelos(as) entrevistado(as). As categorias de análise (as quais nomeiei de chaves de análise) não emergiram, portanto, do texto escrito, pois tomei as entrevistas em si como situações de enunciação que envolveram também: a preparação para as entrevistas (que consideraram o estudo das particularidades de cada escola, com foco nos acervos recebidos do PNBE); as visitas às escolas (incluindo registros fotográficos); a anotação das impressões pós-entrevistas (quando coloco em palavras minhas impressões) e a transcrição dos vídeos enquanto enunciados;

2º) **a estética filosófica:** fornece três chaves de análise: i) diversos materiais artísticos; ii) análise dos diversos campos da cultura; e iii) abordagem global do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 307-336). Quando o foco recai sobre a estética filosófica, não há restrição a enunciados verbais e/ou a determinados campos da cultura, ambiciona-se compreender a arte numa perspectiva estética, como aquilo que afeta os sentidos. Essa perspectiva é analisada na forma constitutiva, não apenas de obras verbais, mas também de desenhos e outras formas de arte em meu entendimento.

Bakhtin (2003) vai escrever sobre uma relação triádica que não fica restrita ao seu autor, que dialoga com autores de enunciados anteriores e com autores de enunciados-respostas presumidos. Essa relação triádica considera que a formação da subjetividade individual (*self*) está relacionada à interação com os signos; pensa a língua na sua instabilidade e como fluxo ininterrupto de atos de fala, capazes de atribuir valor aos objetos e às coisas (alteridade); e, por fim, entende que as situações dialógicas e de enunciação só se concretizam mediadas pela linguagem, pela interação e pelo reconhecimento do outro (como real). Essa relação entre autor/emissor, texto e leitor/receptor permite o entendimento de que: a) não há consciência sem linguagem; b) não há consciência do eu sem o outro que legitima o discurso. Ou seja: “[...] o pensamento humano só se torna pensamento autêntico sob

as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros, na consciência dos outros, que só pode ser expressa na palavra”. (SAID; STRICKLIN, 2013, p. 116);

3º) **a noção de autoria:** falante/sujeito/escrevente do enunciado oscila em três vertentes: a. filosofia ética – sujeito responsivo, responsável e inconcluso; b. estética literária – autor-criador como ação de acabamento do enunciado; c. abordagem sociológica – enfatiza a influência da posição de sujeito na hierarquia social sobre o enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 307-336). De forma resumida, podemos dizer que a subjetividade do falante ou sua intencionalidade (ou vontade discursiva) se expressa em suas escolhas e se materializa nos enunciados, mas é determinada pelo contexto; e

4º) **a delimitação do objeto de estudo:** envolve também formas não representativas e figurativas e as modalidades visuais dos produtos da cultura humana. Na Teoria de Bakhtin, o objeto de estudo é sempre o enunciado. Ele não rejeita a possibilidade e a pertinência da análise das unidades constituintes dos enunciados, mas incorpora interpretações decorrentes dos discursos e das associações culturais. Para o autor, todo enunciado não pode ser determinado exclusivamente pelos seus constituintes. Por isso, é preciso considerar três elementos relativamente estáveis: a) construção composicional; b) estilo; e c) conteúdo temático. (BAKHTIN, 2003).

Agora podemos fazer uma breve síntese deste subcapítulo:

- os autores da Teoria do Círculo, ao abordarem os enunciados concretos, incluíram também, como objeto de estudo, a autoria, já que os enunciados e seus gêneros são a concretização do projeto discursivo de seus autores;
- a epistemologia dialógica destaca a importância do aparato teórico-metodológico e a relevância da observação atenta do objeto de análise (as políticas públicas para a formação de leitores literários no Brasil, na perspectiva inclusiva);
- a estética filosófica pauta-se pela abordagem dos enunciados em diversos planos de expressão e pela observação entre os vários campos (escolas, perfil das professoras que responderam às entrevistas, espaço físico, acervos do PNBE, entre outros).

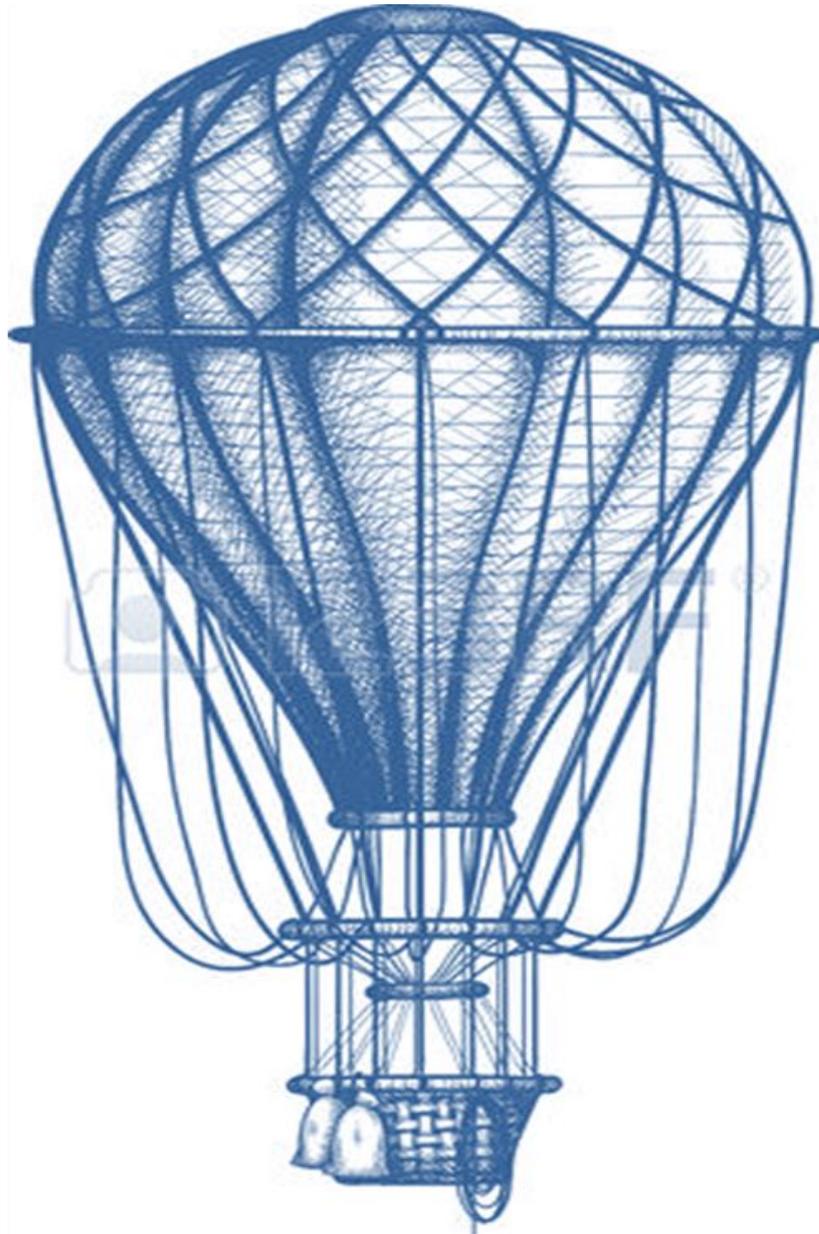
Por conseguinte, as possibilidades de análise vão se articulando entre os quatro aspectos destacados anteriormente neste texto: **a epistemologia dialógica; a**

estética filosófica; a noção de autoria; e a delimitação do objeto de estudo, numa visão, claramente orgânica, na qual o sujeito tem papel importante e sempre é composto a partir e por meio do “outro”. Bakhtin inclui, na perspectiva de análise, o sujeito e sua história, bem como o contexto em que o enunciado foi produzido, o que significa compreender o discurso, sem deixar de perceber o que ele revela e o que não revela.

Agora que já temos lastros (entendidos como aporte teórico) suficientes em nosso balão, bem como já temos uma perspectiva de viagem (materializada na perspectiva de análise), podemos, finalmente, ir soltando as “amarras” e nos afastando do “solo”.

Um balão solto ao vento não é livre.
Quem quer ser livre tem que ter amarras em sonhos,
tem que voar para realizações e planar nas alegrias,
voar com objetivo,
voar com motivação.
(Andre Saut)

PARTE II – O BALÃO



²³ No Plano Geral, um balão (veículo aéreo) é representado, sua cor é azul-escuro, ele está centralizado na página, sua lona está inflada e um cesto para transportar os passageiros está preso a ela através de cordas; no cesto também estão presos sacos de areia utilizados como lastros, para dar equilíbrio durante o voo.

²³ A audiodescrição foi elaborada de acordo com a Norma Técnica n. 21, do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 abr. 2018.

4 CONHECENDO O BALÃO

Neste capítulo, tenho como foco a definição de alguns conceitos importantes, que me ajudaram a definir, não apenas os contornos do balão como meio de transporte/possibilidade de viagem, mas também atribuíram a ele consistência e concretude, na perspectiva da Tese. Penso que não poderíamos avançar sem definir: políticas públicas, atores sociais/políticos, políticas públicas para a educação, para a formação de leitores na perspectiva inclusiva, e acessibilidade. Início pelos conceitos de políticas e políticas públicas.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista, o termo

[...] “política” prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de *polis* – *politikós* – e refere-se à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social. (2007, p. 7).

Para as autoras, esse conceito acabou se encadeando ao poder do Estado e da própria sociedade política, configurando-se em ações como: atuar, proibir, planejar, legislar, intervir com efeitos vinculados a grupos sociais definidos e ao exercício de domínios exclusivos sobre territórios e fronteiras (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 7). A política é então caracterizada por relações de poder e normatização, que operam sobre diferentes sujeitos em nome de um bem comum. Ball e Mainardes afirmam:

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes no contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. (2011, p. 13).

Mas como dar conta da multiplicidade de uma sociedade como a brasileira, por exemplo, no contexto de políticas públicas, uma política pública voltada para a educação, sem considerar as diferenças como bem colocam Ball e Mainardes (2011)? Quais os impactos e os desdobramentos de uma política que não dá conta das

diferenças físicas, econômicas e culturais, quando o foco se dá, mais particularmente, naquilo que interessa nesta viagem/pesquisa, que é a formação de leitores literários, na perspectiva inclusiva? Entendo que essas são possibilidades de reflexão e debate nas quais precisei adentrar ao longo da viagem. Nessa direção, Sidney afirma que

[...] não caberia ao Estado assumir a perspectiva ético-política de uma comunidade promovendo um bem comum relacionado com uma tradição local [...] O Estado deve proteger os indivíduos de imposições comunitárias, ou de uma maioria no poder, de uma forma de vida ou valor específico a ser seguido. Atrelado a uma concepção de democracia formal, cabe ao Estado, sobretudo, garantir os direitos civis, entre os quais estão a liberdade de escolha cultural e educacional. (2010, p. 39).

É importante destacar, ainda, que não há consenso entre os teóricos que abordam o tema, por isso, foi necessário fazer uma escolha que considerou a existência de uma diversidade de conceitos de políticas e de políticas públicas, dentre os quais destaco o de Teixeira:

Políticas Públicas: [...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do Poder Público; regras e procedimentos para as relações entre o Poder Público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos. (TEIXEIRA, 2002, p. 3).

De acordo com o autor, políticas públicas são um conjunto de decisões, planos, metas e ações governamentais (seja em nível nacional, estadual ou municipal) voltados para a resolução de problemas de interesse público. Essas atividades se modificam mutuamente, de forma sistêmica e o impacto pode ser material ou nos valores da sociedade, por exemplo.

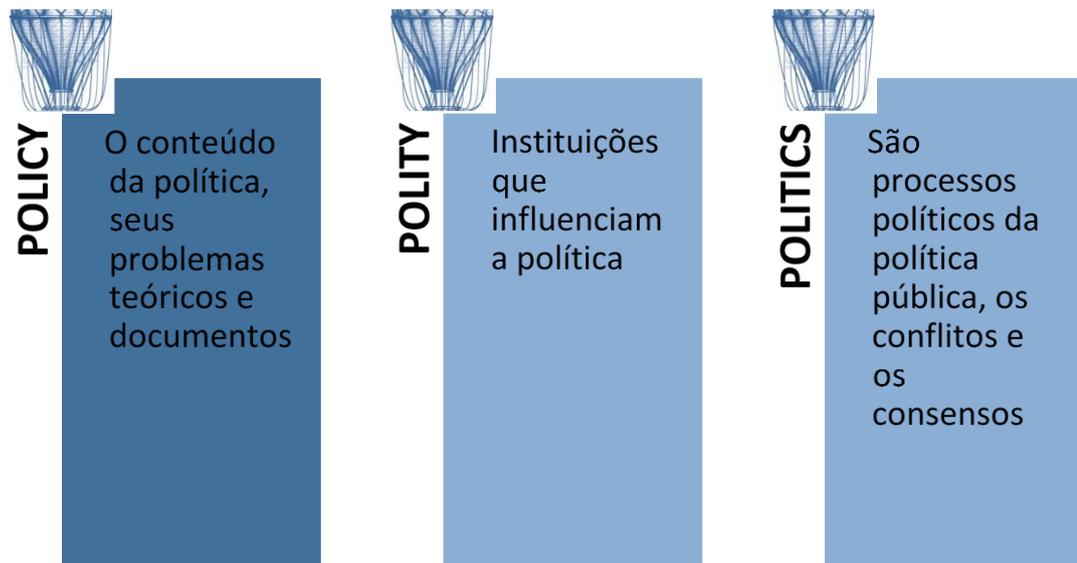
Saravia assim define políticas públicas:

Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar a realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, idéias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles de alguma forma desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. (SARAVIA, 2000, p. 29).

Ele segue na mesma direção que Teixeira (2002), em relação ao conceito de políticas públicas, mas acrescenta a ideia de que uma política pública pode atuar no equilíbrio e no desequilíbrio social, com vistas à modificação de uma (ou várias) realidade(s). Daí minha compreensão em relação ao termo sempre associado aos conceitos de tensão, conflito e poder. Nesse sentido, a política não é neutra nem pode ser. Tampouco pode ser aplicada a uma realidade como representativa de um todo (seja um município, estado ou país).

Mas, como realizar a análise das políticas públicas, considerando o que Sidney (2010), Teixeira (2002) e Saravia (2000) problematizam? Para tanto foi necessário entender que a análise das políticas públicas passava pelo entendimento dos diversos conceitos imbricados nessa matéria. De acordo com Frey (2000), o termo *política*, em inglês, possui três dimensões de significação: uma material (*policy/policies*), uma institucional (*polity*) e outra processual (*politics*).

Figura 1 – Conceitos centrais das políticas públicas



Fonte: Figura elaborada pela autora, a partir de Daft (2009, p. 5).

A dimensão material (*policy*) faz referência ao que entendemos como políticas no plural, mais especificamente, como políticas públicas. A dimensão institucional se refere ao ordenamento institucional do sistema político, às disposições jurídicas. E a dimensão processual (*politics*) se refere ao processo político, como comumente entendemos. Ou seja, as relações conflituosas entre os diversos atores políticos, partidos e atores. Essa dimensão diz respeito aos objetivos a serem alcançados, aos

conteúdos e às decisões de distribuição de poderes. Portanto, não é possível dissociar essas dimensões para o entendimento das políticas públicas, porque estão inter-relacionadas e são interdependentes.

Mas, para que as políticas públicas sejam colocadas em prática, é necessária a participação de atores políticos ou atores sociais. São chamados atores políticos ou sociais os membros dos grupos que integram o sistema político. Em todos os procedimentos das políticas públicas (desde o questionamento até a execução), existem dois tipos de atores:

a. **os estatais ou públicos:** provenientes do Governo ou do Estado, aqueles que exercem funções públicas e mobilizam os recursos associados a essas questões ou seja, os políticos; e

b. **os privados:** aqueles que representam a sociedade civil. Estes grupos são compostos por sindicatos de trabalhadores, empresários, grupos de pressão e defesa dos direitos humanos, centros de pesquisa, imprensa, associações da Sociedade Civil Organizada (SCO), entre outras instituições. Os atores privados não possuem vínculo direto com a administração pública.

Entre os atores privados de relevância, com grande capacidade de influir em Políticas Públicas, estão incluídos os empresários, que detêm os meios de produção, controlam parcelas de mercado e a oferta de empregos. Através dos sindicatos, os trabalhadores podem, de forma organizada, articular e expressar seu poder e força políticos, tanto no setor privado, quanto público (IIDAC, 2003. p. 2).

É importante destacar as relações de tensão que decorrem das interações entre os diferentes atores sociais/políticos, nas dimensões públicas e, privadas e, até mesmo, e com grande frequência, entre os atores sociais privados das diferentes categorias, como empresários e sindicalistas. Também não é possível deixar de perceber o quanto o capital e o mercado interferem nessas relações e a necessidade de que os diferentes grupos se organizem, com vistas a fortalecer suas lutas, espaços e conquistas.

Para Ferreira (2012, p. 13), “a ordenação de ações políticas e econômicas deve garantir a universalização de políticas sociais e o respeito às diversidades, sejam elas étnico-raciais, geracionais, de gênero, de deficiência ou de qualquer natureza”.

Portanto, elaborar uma política pública significa definir quem decide o que e para quem. Envolve definições relacionadas com a natureza de um regime político em que se vive, numa sociedade organizada e mediada por uma cultura política vigente,

no caso do Brasil, atrelada ao capitalismo. Para Locke o poder tinha origem num pacto estabelecido a partir do consentimento mútuo dos indivíduos de uma sociedade. Para Keynes (1983), frente ao “espírito animal” dos empresários, o Estado tinha legitimidade pra intervir por meio de um conjunto de medidas econômicas e sociais, quando necessário. A essa visão agregou-se o pacto fordista da produção em massa, para consumo em massa. Bobbio (1998) escreveu que o pacto envolvia o conjunto da sociedade em mecanismos de democracia direta. Isso significa que o Estado capitalista desempenhou, de acordo com O'Connor (1997), duas funções básicas e, porque não, contraditórias: a acumulação e a legitimação que resultaram em um “novo pacto social”.

[...] os problemas de um país não vão ser resolvidos apenas pela ação do Estado ou do mercado. É preciso um novo pacto, que resolve o dever do Estado de dar condições básicas de cidadania, garanta a liberdade do mercado e da competição econômica e, para evitar o conflito entre esses dois interesses, permita a influência de entidades comunitárias. (OFFE, entrevista publicada em *Veja*, abril de 1998).

É na esteira desse “novo pacto social”, que assumiram novas dimensões e importância as Organizações Não governamentais (ONGs) do chamado Terceiro Setor que, individualmente e/ou por meio de parcerias com o Estado, passaram a se responsabilizar também pelo desenvolvimento de iniciativas privadas e sem fins lucrativos, em prol do “bem comum” e da cidadania. São instituições como fundações, associações comunitárias, ONGs, entidades filantrópicas e outras que, em meu entendimento, ao se ocuparem de ações que, inicialmente, diziam respeito ao Estado, acabaram por desresponsabilizá-lo e/ou desobrigá-lo das mesmas. Behring (2000, p. 24), escreveu que a luta no terreno do Estado – espaço contraditório, mas com hegemonia do capital – requer clareza sobre as múltiplas determinações que integram o processo de definição das políticas sociais, o que pressupõe qualificação teórica, ético-política e técnica. Volto a este tópico quando abordo, por exemplo, a Rede Nacional de Leitura Inclusiva, um pouco mais à frente neste capítulo.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO

Numa análise preliminar, posso dizer que as políticas públicas, na área da educação, nada mais são do que tentativas de construir pontes que ambicionam fazer

a ligação entre as determinações e os objetivos dos textos legais com a realidade local. Isso quer dizer que essas políticas têm ligação direta com a escola, enquanto *locus* onde a realidade a ser atingida se faz tangível. Ainda assim, não é possível que uma política pública incorpore todas as possibilidades de realidade local em suas propostas, metas e estratégias. As diferentes realidades estaduais, locais e regionais na educação, por exemplo, são impossíveis de absorver. Por conseguinte, as políticas públicas para a educação estão, muitas vezes, longe das diferentes realidades locais e tomam como referência escolas e alunos idealizados, que estão longe de existir...

Ball e Bowe (1992), ao trazerem para o debate as ideias centrais do Ciclo de Políticas escreveram que o Ciclo era constituído por três faces: a política proposta (política oficial); a política de fato (constituída pelos textos políticos e legislativos) e a política em uso (que se refere aos discursos e às práticas institucionais que emergiam do processo de implementação das políticas). (*Apud* MAINARDES, 2006, p. 49). Com o passar do tempo, os autores rompem a formulação inicial que deixava bastante engessados/rígidos os processos de formulação de uma política pública, ao incorporarem a ideia de que esses processos envolviam uma variedade de intenções e de conflitos, que influenciavam as faces do Ciclo e que não podiam ser tomados como representativos de uma realidade. Com isso, abrem-se precedentes para os debates em relação, por exemplo, à efetividade de uma política pública, em diferentes contextos de implementação. Para Mainardes,

os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 50).

A partir do que Mainardes (2006) coloca é possível afirmar que toda escola sofre os reflexos advindos das políticas públicas educacionais, de forma direta ou indireta, e que esses reflexos são diferentes, dada a própria diferença de cada escola, enquanto realidade local. Isso significa dizer que as políticas públicas afetam profundamente o dia a dia dos indivíduos de uma sociedade. De acordo com Ferreira e Nogueira,

o problema, como salienta CURY (2014, p. 31) é que o dever de Estado, a fim de satisfazer um direito do cidadão juridicamente protegido, convive com uma forma federativa de educação em suas atribuições e competências.

Prossegue o autor: Resulta, então, termos em conjunto, tanto dimensões nacionais da educação nacional quanto dimensões federativas nos espaços subnacionais. Por conta desse modelo, a Constituição Federal define a competência da União, dos Estados e Municípios e estabelece a necessidade da organização de seus sistemas de ensino em regime de colaboração (Art. 211). A Constituição prevê também o sistema nacional de educação, a ser articulado por um plano decenal (Art. 214, alterado pela Emenda Constitucional 59/2009) (FERREIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 1-2).

Neste sentido, de acordo com os autores, o Plano Nacional de Educação (PNE) e, na esteira dele, os planos estaduais, distrital e municipais ultrapassam os planos plurianuais de governo e exigem articulações institucionais e participação social, para sua elaboração e adequação, seu acompanhamento e sua avaliação. Vale lembrar:

Na esfera educacional, várias políticas públicas foram lançadas por todos os setores do governo federal para se alcançar os objetivos propostos pela Constituição Federal. A título de exemplo, entre outras políticas podem ser citadas as seguintes: a) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- (FUNDEF); b) Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); c) Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE); d) Programa Bolsa Família; e) Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); f) Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); g) Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE); h) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); i) Sistema de Seleção Unificada (SISU); j) Programa Universidade para Todos (PROUNI); k) Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA). (FERREIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 3-4).

Outro aspecto que impacta o desenvolvimento das políticas públicas no Brasil tem como foco o financiamento da educação básica e as influências dos organismos internacionais, numa ampla dimensão. Autores tais como: Lima (2003), Sguissardi (2000), Leher (1998), Kruppa (2000), Coragio (2003) e Siqueira (2004), têm se ocupado com a escrita de artigos que refletem as influências do Banco Mundial, na reforma da educação brasileira, nos anos de 1990. Autores ainda mais contemporâneos, tais como: Oliveira (2009), Bruns, Evans e Luque (2011), e Borges (2011), atualizam esse debate problematizando o que chamam de “nova regulação educativa”, que está assentada em três pilares: 1) a gestão local; 2) o financiamento *per capita*; e 3) a avaliação sistêmica. Esses são os três eixos utilizados pelo Banco Mundial para conduzir a reforma educacional no Brasil, que tinha (e tem ainda) como objetivos: a) o combate das altas taxas de analfabetismo no Brasil; b) as baixas taxas de escolarização nos diferentes níveis de ensino; e c) a qualificação da força de trabalho para o desenvolvimento econômico, entre outros.

Não tenho a pretensão de aprofundar aqui os debates sobre o papel e a influência dos organismos internacionais na reforma educacional no Brasil, uma vez que tal debate resultaria em outra Tese. No entanto, não é possível debater sobre os impactos e desdobramentos, tampouco sobre os avanços e retrocessos das políticas públicas no Brasil, sem considerar e reconhecer o quanto esses organismos interferiram nesse processo, refletindo-se nas políticas de avaliação desenvolvidas pelos governos neoliberais. Essas políticas

[...] atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas. (SOBRINHO, 2010, p. 202).

Para além disso, ao abordar as políticas públicas na perspectiva inclusiva e aquelas voltadas para a formação de leitores, há que se ter em mente que muitos avanços, em relação à garantia de direitos e acesso à educação, são resultado de movimentos que iniciam, primeiramente, fora do País e que são impulsionados por organismos, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Mas não há consenso entre os atuais pensadores da educação no Brasil, em relação à avaliação desses movimentos, no plano das políticas educacionais, na perspectiva da macropolítica.

No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem dominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e do privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização. (FRIGOTTO, 2011, p. 42).

Temos, portanto, uma avaliação mais positiva dos resultados das políticas realizadas pelos atores que estão alinhados com os organismos internacionais e uma avaliação oposta (paradoxal) realizada pelos autores ligados e alinhados aos movimentos sociais, que não se omitem e fazem crítica à concepção de educação e de sociedade constitutivas das políticas oficiais.

As críticas se ancoram, principalmente, em certa perspectiva economicista do papel da educação, que tem a função social de formar mão de obra para atender às exigências de uma economia do capital do século XXI. Bem como, com o lugar que a educação deve ocupar como política pública e a sua relação com o Estado, a iniciativa

privada e o orçamento público. Os críticos mais fervorosos (ou podemos dizer lúcidos?) vão escrever que a ampliação do acesso à educação promove, entre outros desdobramentos, o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

O amplo acesso à educação não só desenvolve as habilidades da força de trabalho; isso gera subsídios para uma sociedade mais igualitária. Os sistemas de ensino que permitem o desenvolvimento de indivíduos talentosos e motivados oriundos de todas as camadas da sociedade desenvolvem mais habilidades, profissões e renda, com a promessa de mobilidade social ascendente. (BRUNS, EVANS, LUQUE, 2011, p. 35).

Vale perguntar qual é o papel da educação? A quem ela serve? Nesse contexto, não é possível desvincular as políticas públicas das ideologias político-partidárias e dos valores neoliberais que, hoje, em setembro de 2019, ainda orientam a conformação de um modelo de educação baseado na Teoria do Capital Humano. Emergem, no momento atual, propostas de novas reformas na educação, que nascem atreladas à meritocracia e o retorno à censura e à vigilância na escola, como podemos observar nos excertos de texto reproduzidos abaixo, que fazem parte da **Proposta do Plano de Governo** do presidente eleito, Jair Bolsonaro, intitulada o **Caminho da Prosperidade**.²⁴

Na Educação, assim como na Saúde os números levam à conclusão que as crianças e os jovens brasileiros deveriam ter um desempenho escolar muito melhor, tendo em vista o montante de recursos gastos. Os valores, tanto em termos relativos, como em termos absolutos, são incompatíveis com nosso péssimo desempenho educacional.

Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOUTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE. Além disso a prioridade inicial precisa ser educação básica e o ensino médio/técnico.

Gastamos como os melhores! Educamos como os piores!

[...]

As universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. Devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada. Fomentar o empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa. Enfim, trazer mais ideias que mudaram países como Japão e Coréia do Sul.

Ao fazer a leitura da Proposta do Plano de Governo, pergunto-me: Como podemos comparar o Brasil a países com aspectos sociais, culturais, econômicos, demográficos e de extensão territorial, por exemplo, tão distintos dos nossos? Como podemos propor estratégias que têm como metas resultados aproximados a esses

²⁴ Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/b628dd_f16f8088c3f24471a43c52a93e25e743.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.

países, no que diz respeito à educação e à economia, sem considerar uma série de fatores que não são da ordem da comparação? Não seria essa uma espécie de alienação ideológica e/ou de retorno ao colonialismo, só que dessa vez oriental e não europeu? Propõe-se uma formação para o trabalho e para o mercado neoliberal; o resgate do tecnicismo e uma caça às bruxas – materializada na censura e no “apagamento da história e da formação” dos educadores que promoveram (e ainda promovem) a formação de sujeitos críticos na escola. Retorno às perguntas: Qual o papel da educação? A quem ela serve?

Numa perspectiva biopolítica, sugere-se novamente a escolarização das pessoas com deficiência em escolas especiais, e existe a expectativa e o risco da ruptura de tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU. (BRASIL, 2009). Em linhas gerais, a Reforma do Ministério da Educação (MEC), que propõe mudanças na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (MEC, 2008), que vem sendo discutida desde 16 de abril de 2018, e que pode ser promulgada a qualquer momento (ainda em 2019), sugere e permite que a modalidade da Educação Especial volte a ser de natureza substitutiva à escola comum.

Isso significa que, se as alterações na PNEEPEI forem aprovadas, as pessoas com deficiência, que estavam sendo inseridas nas classes regulares de ensino, podem ser direcionadas para a escolarização em escolas especiais – retornando à segregação –, o que significa retrocesso na perspectiva inclusiva e um retorno à invisibilidade das pessoas com deficiência na sociedade. Volta-se à caverna... Se aprovadas, essa e outras reformulações, é preciso ter consciência de que a proposta do MEC ignorará não apenas a Convenção, mas também a Lei Brasileira de Inclusão. (BRASIL, 2015). E que, no campo das relações internacionais, tal situação poderá ter reflexos importantes.

Entendo que, antes de adentrarmos especificamente nas discussões sobre as políticas públicas na área educacional, na perspectiva inclusiva, mais especificamente em relação ao recorte proposto nesta viagem/pesquisa, que é a formação de leitores literários, são necessárias paradas estratégicas para que conheçamos as atuais políticas educacionais no Brasil.

A política pública mais atual no Brasil, voltada para a educação, é o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivo a melhoria da educação e está

amparado pela Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988. É minha primeira parada.

4.1.1 O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n. 13.005/2014)

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, em um período de dez anos (2014/2024). O primeiro grupo é composto por metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade e que, assim, promovam a garantia do acesso à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito, especificamente, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas. E o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. (BRASIL, MEC, PNE, 2014 – apresentação).

O art. 214 da CF de 1988, explicita:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988, s/p.).

Atenção para o termo “colaboração” na citação acima. Tenho escrito, ao longo deste capítulo, sobre o conceito de políticas públicas, mas não podemos perder de vista que as redes públicas de ensino não dão conta do número de alunos aptos a estarem inseridos nas escolas e/ou Instituições de Ensino Superior, daí a possibilidade de os governos estabelecerem parcerias, para garantir que todos tenham acesso à educação, como está previsto na CF (1988). Ainda que esta seja, prioritariamente, um dever do Estado.

A partir do entendimento de que as políticas públicas são para as instituições públicas, gostaria de fazer o seguinte destaque, que diz respeito à forma como os recursos públicos são destinados na CF 1988. O art. 213 explicita:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II–asseguem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º. Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º. As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (BRASIL, 1988, s/p.).

Esse é um entendimento que o gestor escolar e os diferentes atores sociais precisam ter bem claro, porque as políticas públicas são voltadas para as instituições, preferencialmente, **públicas**, e – muitas vezes – o que parece óbvio fica obscurecido. O que existe são possibilidades de inclusão de escolas privadas nessas políticas, quando alguns requisitos são preenchidos e de acordo com a oferta e a demanda das escolas. Como, por exemplo: a comprovação de que a instituição escolar não tem finalidade lucrativa, aplica seus excedentes financeiros em educação e assegura a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional ou ao Poder Público. Isso se aplica a casos como: falta de vagas nas escolas públicas estaduais e municipais para alunos da Educação Básica e/ou no Ensino Superior, naquilo que toca às responsabilidades do Estado.

Esse princípio da coexistência de escolas públicas e privadas assegura ao Poder Público, como prescreve o art. 19 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/96), a competência de criar ou incorporar instituições de ensino para atender às demandas sociais por um ensino público, obrigatório e gratuito. É o referido princípio que autoriza, de outra sorte, pessoas físicas ou jurídicas de direito privado a abrirem escolas em qualquer Estado ou município da Federação ou em um distrito, uma localidade ou rua de qualquer cidade brasileira.

É por este princípio de coexistência do público e do privado que podemos, neste século, fomentar escolas públicas mais orientadas ao mercado e estimular as escolas privadas com fins públicos. O diretor-presidente da

UBEE, Manoel Alves, em entrevista à Revista Linha Direta (n. 90, p. 38, set. 2005), afirma, à luz deste princípio, que as instituições de ensino, públicas ou privadas, têm uma natureza essencialmente social e socializadora, de modo a não ficarem ausentes das iniciativas concretas que contribuam com o desenvolvimento sustentável. (MARTINS, s/ano, s/p.).

O que tento demonstrar, ao trazer para o debate esse aspecto em relação ao ensino público e privado, é que existem responsabilidades definidas nos documentos legais e no PNE, mas as normas de cooperação ainda não estão suficientemente regulamentadas. Isso deixa expostas as lacunas de articulação federativa, que resultam em certa descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, insuficiência de recursos, entre outros problemas. Estas lacunas são ainda mais agravadas, em função da obrigatoriedade e da consequente universalização da educação básica, e tem gerado muitos problemas na escola como um todo, seja ela pública, privada, privada confessional ou comunitária.

E se retomássemos as perguntas: Qual o papel da educação? A quem ela serve? Seria possível identificarmos no texto do PNE possibilidades de respostas? Será que as Diretrizes do PNBE estão coerentes com uma política pública educacional neoliberal? Será que, ao ajustarmos as “lentes” do PNE, em relação às pessoas com deficiência, podemos afirmar que as diretrizes estão sendo implementadas e consolidadas, passados cinco anos da sanção da Lei n. 13.005/2014?

Podemos destacar, no texto do PNE, em relação às pessoas com deficiência, os Incisos II, III e X do art. 2º: II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; e X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, s/p.) e o art. 8º que explicita que os estados, o Distrito Federal e os municípios devem elaborar seus planos de educação e que, nesses planos, precisam ser desenvolvidas estratégias que: “III – garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades”. (BRASIL, 2014, s/p.). Ao longo do documento, a expressão “educação especial” é mencionada apenas duas vezes, sendo a primeira ocorrência no §4º do art. 5º.

O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos

aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, s/p.).

E a segunda no Inciso III do art. 8º, já reproduzido nesse documento. Ao analisar o documento, realizando a busca pelos termos: *inclusivo* e *deficiência* temos apenas uma ocorrência na Meta 4.

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, s/p.).

São estratégias para a realização da Meta 4: a contabilização das matrículas de estudantes com deficiência, atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE); a promoção do acesso de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência às escolas infantis; a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais e o investimento na formação continuada de professores(as) para o AEE; a garantia do AEE; o estímulo à criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas integrados por profissionais de diversas áreas, para apoiar trabalho dos professores da educação básica; a manutenção e a ampliação de programas que promovam a acessibilidade; a oferta de educação bilíngue em Libras e português; a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; a garantia da oferta da educação inclusiva; o fortalecimento do acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao AEE para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários dos programas de transferência de renda, entre outras.

No que tange aos desdobramentos desta viagem/pesquisa, realizada em uma universidade comunitária da Serra gaúcha (UCS), destaco as estratégias da Meta 4 do PNE, de números: 4.10, 4.11, 4.17, 4.18 e 4.19, que têm como objetivos (respectivamente): fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva; promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais; promover parcerias com instituições

comunitárias, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a oferta de formação continuada e favorecer a participação das famílias e da sociedade, na construção de um sistema educacional inclusivo.

Nessa direção, posso sinalizar ainda que esta viagem/pesquisa contempla cada uma dessas estratégias com foco na análise das políticas nacionais para a formação de leitores literários na perspectiva inclusiva, ainda que elas mencionem apenas materiais didáticos e que os livros de literatura, que são meu foco de estudo, não possam ser considerados “didáticos” (ainda bem). Faço esse destaque porque, numa perspectiva dialógica, podemos entender que a acessibilidade vai além do material didático e que uma das potências da Tese está, justamente, na possibilidade de REpensar a formulação de políticas públicas para a formação de leitores literários, que possam contemplar com maior abrangência e eficiência as pessoas com diferentes deficiências.

Não existem muitos documentos ou artigos que problematizam os resultados do PNE. O documento mais atual, disponibilizado pelo governo federal chama-se **Relatório Linha de Base 2014 – INEP** e faz referência aos resultados preliminares do PNE, nos anos de 2014 a 2016. Sobre a **Meta 4 – inclusão**, o documento traz apenas dois indicadores que foram analisados até sua publicação: o **Indicador 4A** (4 corresponde ao número da Meta e A ao primeiro indicador), que analisa o percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola, a partir de dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 e do Censo da Educação Básica de 2015. E o **Indicador 4B** que traz análises a partir do percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, que estudam em classes comuns da educação básica. Os comentários sobre esses indicadores foram publicados na **Nota Técnica da Meta 4**.

Nos comentários sobre o Indicador 4A trazidos na Nota Técnica da Meta 4, as informações referem-se a pessoas de 4 a 17 anos de idade, que não conseguem ou têm grande dificuldade em pelo menos um dos seguintes aspectos: enxergar, ouvir, caminhar, subir degraus e/ou possui alguma deficiência mental/intelectual que limite suas atividades habituais. A série histórica a que se refere esse indicador é de 2010 e sua abrangência é Brasil, grandes regiões e unidades da Federação. No Indicador

4A, o foco se dá em relação ao acesso e não à educação, no que diz respeito à qualidade da oferta, inclusão em classes comuns de ensino regular e/ou Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nos comentários em relação ao Indicador 4B, há a explicitação de que ele representa a proporção de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, em relação ao total geral de matrículas de estudantes. Aqui também o indicador informa apenas em relação ao acesso e não a outros fatores relacionados ao processo de escolarização desses alunos. No entanto, o texto da estratégia 4.14 é claro quando diz que deverão ser analisados **indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão**, nos primeiros dois anos de implantação do PNE e o que vemos, nos Indicadores 4A e 4B, é apenas da ordem da quantificação.

Em minha opinião, seria necessário inserir, na Nota comentários sobre o atual momento do PNE em relação à Meta 4; reflexões acerca dos gráficos apresentados, que pudessem sinalizar para os leitores como se chegou a esses números, bem como realizar uma análise crítico-reflexiva que problematizasse a inexistência de outros indicadores e/ou as próprias estratégias previstas em suas potencialidades, limitações e necessidades de ajuste. A forma como estão disponibilizadas as informações não contribuem para uma avaliação/diagnóstico da Meta 4 no PNE. Parece que os relatórios sobre os resultados, no que toca ao tema desta pesquisa (Meta 4), ainda são muito embrionários e superficiais, carecendo de aprofundamento e detalhamento com vistas à sua qualificação e ampla divulgação de seus impactos.

Ao finalizar esta breve análise do PNE (composto por 20 metas), na perspectiva inclusiva, considero significativo destacar que as outras 19 metas do Plano não trazem, em seu texto nenhuma menção à educação especial, educação inclusiva, pessoas com deficiência e/ou acessibilidade, e que isso me faz pensar sobre a premissa maior “educação para todos”. Trata-se do apagamento das diferenças no PNE? Ou da inclusão das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em todas as outras metas, sem que fosse preciso dizer que, sendo a educação para “todos”, não precisamos sinalizar isso a cada meta? E destaco aqui um potente campo para pesquisas futuras, que abordem os resultados do PNE na

perspectiva da educação inclusiva e problematizem os impactos das políticas públicas nessa direção. Quem sabe faço isso na próxima viagem?

Agora que já definimos políticas públicas, atores sociais/políticos e políticas públicas para a educação, penso ser a hora de dedicarmo-nos ao debate sobre as políticas públicas, na perspectiva da inclusão, a partir de uma breve retomada histórica. Na sequência, abordaremos as políticas públicas para a formação de leitores, na perspectiva inclusiva e a acessibilidade (o conceito e nas políticas públicas). Aos poucos entendo que nosso balão vai ganhando forma e que, em breve, poderemos nos afastar ainda mais do solo.

4.1.2 Políticas públicas na perspectiva da inclusão – breve retomada histórica

Nesta viagem/pesquisa, tomo a iniciativa de esclarecer para você, leitor, que me acompanha que, ao introduzir o debate sobre as políticas públicas voltadas para a inclusão escolar, é preciso ter em mente que trata-se de uma escola onde todos podem entrar/viajar. Não uma escola específica, com nome e/ou espaço físico definido. Não uma escola ideal ou idealizada. Mas uma escola onde todos têm o direito de estar. Nessa escola, todos podem entrar, mas nem todos são iguais. E nem todos têm as mesmas condições de acesso e permanência.

Esses alunos, que já estiveram “confinados” em outras instituições, agora estão sendo inseridos, paulatinamente, nas classes comuns de ensino da escola, modificando o conceito de alunos “ideais e idealizados” pelos professores. Essa mudança de paradigma, que desloca o foco da educação do aluno ideal para o aluno possível; que considera as possibilidades e as potencialidades dos diferentes sujeitos e não mais prioriza a norma e o padrão não tem se constituído num processo fácil e tranquilo para nenhum dos sujeitos envolvidos; no entanto, é um movimento iniciado, e os governos federal, estaduais e municipais têm adotado estratégias, para garantir não apenas o acesso destes alunos à escola, mas também, a permanência e a qualidade do ensino. Este processo se configura em uma modalidade de educação chamada Educação Inclusiva.

É preciso pensar que, nesse processo de inclusão de outros sujeitos na escola comum/regular – os sujeitos com necessidades educativas especiais –, uma mudança bastante perceptível se dá no modo como tais alunos têm sido chamados ao longo dos anos. Essa mudança é de aparência conceitual (trata apenas da nomenclatura) e

se evidencia na modificação da denominação dos termos utilizados. Atualmente, discute-se a utilização da expressão *pessoa com deficiência* em substituição ao termo *deficiente*, mais amplamente divulgado, inclusive nos textos legais. E novos valores são agregados às pessoas com deficiência, como: empoderamento (uso do poder pessoal para fazer escolhas e assumir o controle da situação de cada um) e responsabilidade (de contribuir com seus talentos podendo atuar na sociedade, com o intuito da inclusão de todas as pessoas com ou sem deficiência). (REAL, 2009, p. 39-41).

Essa discussão sobre a utilização de termos politicamente corretos, para denominar pessoas com deficiência, nos remete a várias questões que envolvem diversos fatores, tais como: raça, credo, condições socioeconômicas, políticas públicas.

A questão da denominação – sujeitos deficientes, com deficiência, portadores de necessidades educativas especiais, alunos especiais, etc. – constitui, em minha opinião, apenas um debate sobre melhores e piores eufemismos para denominar a alteridade e que não caracteriza, por si mesma, nenhuma mudança política, epistemológica e/ou pedagógica. Porém isso não implica minimizar o risco de sua utilização para a vida cotidiana dos outros: trata-se de novas e velhas acepções que sirvam para traçar novas e velhas fronteiras referidas ao estar fora, ao estar do outro lado, ao definirmo-nos em oposição. (SKLIAR, 1999, p. 21).

Nesse sentido, a mídia e a indústria cultural são, ao mesmo tempo, atores e instrumentos essenciais desse processo. Aliás, no século XXI, a mídia vem exercendo cada vez de maneira mais avassaladora/perturbadora um papel significativo na formação do indivíduo e dos ideais de consumo e contribuindo para a institucionalização dos padrões estéticos socialmente aceitos. Mas, como isso tem se refletido na escola? Ora, alunos de diferentes classes sociais, de diferentes raças, com diferentes necessidades educacionais estão na escola que é, em tese, destinada a todos.

Esse discurso, assim construído, não afeta somente as pessoas com deficiência: regula também as vidas das pessoas consideradas normais. Deficiência e normalidade, em consequência, formam parte de um mesmo sistema de representações e de significações políticas; formam parte de uma mesma matriz de poder. (SKLIAR, 1999, p. 19).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pneepei) (BRASIL, 2007), cuja redação definitiva foi publicada em 2008,

nasceu impulsionada pelo movimento mundial pela educação inclusiva, que tinha como princípio a “*defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação*”. (BRASIL, 2008, p. 1). Esse documento, organizado por Grupo de Trabalho nomeado mediante Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogado pela Portaria n. 948, de 9 de outubro de 2007, dispunha, entre outros assuntos, sobre as definições das diferentes tipologias que constituíam a especificidade dos sujeitos com necessidades educativas especiais e o uso das classificações que deveriam ser observadas em relação ao contexto.

O texto do documento permite que possamos estabelecer aproximações com a noção de dialogismo de Bakhtin (1992), que assinala que os diálogos não podem ser considerados fora de uma determinada contextualização, que é histórica e socialmente construída e leva em conta o discurso de outrem, que está sempre presente no seu (discurso). Isso significa que o texto da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Pneeepei) evidencia uma preocupação com o que já foi dito antes, sobre os sujeitos da educação especial, e expressa uma reflexão sobre as definições que os classificam, apontando para uma observação que, de fato, referencie as evidências contextuais que envolvem as situações de aprendizagem e ensino, e a constituição das subjetividades de “todos” os sujeitos da escola.

São adotadas nesta “viagem” as definições trazidas pela Pneepei, em relação aos sujeitos com deficiência. (BRASIL, 2008). Trago estas questões porque é significativo deixar claros alguns conceitos importantes para a compreensão da abrangência de uma pesquisa que, ancorada na proposta da educação inclusiva, tem entre suas premissas o ambicioso ideal de oferecer e garantir aos alunos com deficiência condições de acessibilidade à leitura.

Na história do Movimento das Pessoa com Deficiência no Brasil, há consensos e dissensos, unidade e divisão, e parte destes conflitos é criada pelos movimentos sociais que buscam criar uma identidade coletiva para determinado grupo, representativo de uma tipologia da deficiência específica.

Um dos objetivos dessa afirmação identitária é dar visibilidade e alterar as relações de força no espaço público e privado. O sentimento de pertencimento a um grupo é elemento discursivo importante para mobilizar qualquer luta política. Os movimentos sociais são formados pela diversidade de identidades, porém, unificadas nas experiências de coletividade vividas pelas pessoas. A unidade é ameaçada por fatores como a disputa pelo poder,

pela legitimidade da representação e pela agenda da luta política. (SNPD, 2010, p. 13).

A Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, explicita em seu art. 2º, que cabe ao Poder Público e a seus órgãos assegurarem que as pessoas portadoras de deficiência exercitem de forma plena seus direitos básicos.

O Decreto n. 3.298, que regulamenta a Lei n. 7.853, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que consolida as normas de proteção às pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. No Capítulo III – Das Diretrizes, o Decreto explicita, em seu Inciso III, que a inclusão das pessoas portadoras de deficiência deve ser prioridade em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, saúde, ao trabalho, à edificação pública, previdência social, assistência social, ao transporte, à habitação, cultura, ao esporte e lazer. De maneira implícita, estamos falando aqui de acessibilidade.

O art. 32 do citado Decreto define:

Os serviços de habilitação e reabilitação profissional deverão estar dotados dos recursos necessários para atender toda pessoa portadora de deficiência, independentemente da origem de sua deficiência, desde que possa ser preparada para o trabalho que lhe seja adequado e tenha perspectivas de obter, conservar e nele progredir. (BRASIL, 1999, p. 144).

O que significa dizer que as questões que envolvem a inclusão produtiva das pessoas com deficiência sempre permearam as discussões que abarcam este público e as políticas públicas desenvolvidas para este segmento, principalmente, no campo educacional e da assistência social.

O discurso da inclusão social hoje modula seu enfrentamento das persistentes e gritantes desigualdades na compreensão aceita voluntariamente ou sob pressão, de que pobreza, miséria, discriminações, violência não podem ser enfrentadas sem que se leve em conta aspectos culturais e identitários. Seja como variáveis explicativas das desigualdades, seja como recurso fundamental à superação, louva-se a multiplicidade, o brilho e a força das diferenças como trunfo e não tanto/mais como um obstáculo à justiça social. Porém, não é simples, fácil, nem livre de ambiguidades o caminho que leva à aproximação entre os temas da cultura e da identidade e as políticas de inclusão social. (BURITY, 2000, p. 39).

Em 2008, a II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, ocorrida em Brasília, cujo tema central foi “Inclusão, participação e desenvolvimento – um novo jeito de avançar”, organizou-se a partir de três eixos temáticos: 1 – saúde

e reabilitação profissional; 2 – educação e trabalho; e 3 – acessibilidade. Naquela ocasião, surgiu como proposta

assegurar a educação profissional da pessoa com deficiência, em parceria com instituições da educação profissional, alocando recursos orçamentários para esse fim, assegurando a inclusão digital e a preparação para o aproveitamento no mercado de trabalho de acordo com a Lei de Cotas. (BRASIL, 2012, p. 51).

O Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Viver sem Limite (PVSL), instituído pelo Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011, nasce como uma das políticas públicas implementadas a partir da II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e institui, entre suas ações, a Bolsa-Formação para pessoas com deficiência que tinha, como objetivo inicial, a garantia de 150 mil vagas para pessoas com deficiência até 2014, através do Pronatec, meta que, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), hoje se estende a todas as vagas ofertadas no Pronatec como prioritárias para este público.

O PVSL ressaltava o compromisso do governo federal com as prerrogativas da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que se compromete, como signatário, a desenvolver ações que visem à inclusão das pessoas com deficiência, em todas as instâncias da sociedade, através do desenvolvimento e da implementação de políticas públicas para este segmento. Organizado em quatro eixos, o PVSL aborda as questões que envolvem o Acesso à Educação, a Inclusão Social, a Acessibilidade e a Atenção à Saúde.

De acordo com o texto da Cartilha do PVSL,

atualmente, 45,6 milhões de pessoas declaram possuir algum tipo de deficiência, segundo o Censo IBGE/2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A proposta do Viver sem Limite é que a convenção aconteça na vida das pessoas, por meio da articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade. Elaborado com a participação de mais de 15 ministérios e do Conade (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência), que trouxe contribuições da sociedade civil, o plano envolve todos os entes federados e prevê um investimento total no valor de R\$ 7,6 bilhões até 2014. (BRASIL, 2013, p. 8-9).

Ou seja, o texto da Cartilha reforça o que tenho explicitado ao longo deste capítulo, uma vez que as mudanças de paradigma, implementadas pela luta dos diferentes grupos de pessoas com deficiência, para garantir os seus direitos, resultaram em modificações significativas nas políticas públicas e na forma como esse segmento era percebido. Significa uma mudança de modelo.

O modelo social defendido pelo Movimento das Pessoas com Deficiência é o grande avanço das últimas décadas. Nele, a interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas. A sociedade cria barreiras com relação a atitudes (medo, desconhecimento, falta de expectativas, estigma, preconceito), ao meio ambiente (inacessibilidade física) e institucionais (discriminações de caráter legal) que impedem a plena participação das pessoas. O fundamental, em termos paradigmático e estratégico, é registrar que foi deslocada a luta pelos direitos das pessoas com deficiência do campo da assistência social para o campo dos Direitos Humanos. Essa mudança de concepção da política do estado brasileiro aconteceu nos últimos trinta anos. O movimento logrou êxito ao situar suas demandas no campo dos Direitos Humanos e incluí-las nos direitos de todos, sem distinção. (SNPD, 2010, p. 14).

A mudança de paradigma do modelo médico para o modelo social, fundamentada em uma base sólida e consistente, foi capaz de permitir a construção de uma nova perspectiva sobre a deficiência, que ainda precisa investir no empoderamento desse segmento. Essa mudança de concepção da política do Estado brasileiro vem acontecendo nos últimos 30 anos e, ao situar suas demandas no campo dos Direitos Humanos, amplia suas possibilidades de entendimento e de “governamentalidade”.

Nesse sentido, entendo “governamentalidade”, primeiro como um conjunto constituído pelas instituições, por procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas, que permitem exercer uma forma bem-específica e complexa de poder. Segundo, como a tendência no Ocidente que não para de conduzir em direção ao relevo (acúmulo) desse tipo de saber, que se pode chamar de “governo” sobre os outros: soberania, disciplina. Isso levou a uma série de aparelhos específicos de governo e também de saberes.

Veiga-Neto (2002), no texto **Coisas de governo...** apresenta ampla discussão sobre o sentido de “governamentalidade”, e que pode ser entendida, a partir de Foucault (1992, p. 291-292), como “[...] táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é

ou não é estatal, etc. [...]”. Para além disso, Veiga-Neto (2002, p. 18) explicita, no final do artigo, que “[...] esse conceito se refere a questões governamentais e não a algo ou alguém ‘que pode ser governado ou dirigido’ [...]”.

Na perspectiva neoliberal, Lopes (2009, p. 155) nos provoca a pensar que essas táticas/normas são instituídas com, pelo menos, dois objetivos: posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes e criar e conservar o interesse em cada um e em particular para que se mantenha presente o interesse em redes sociais e de mercado (p. 155). Essas regras que operam nesse jogo neoliberal são: 1ª) manter-se sempre em atividade; 2ª) todos devem estar incluídos (ainda que em diferentes níveis de participação); e 3ª) desejar permanecer no jogo. (LOPES, 2009, p. 155-156).

A autora escreve que, os movimentos da escola para a empresa, cada dia são mais constituídos por práticas de controle. Nessa escola-empresa, colocam-se em prática movimentos que ela chama de *mecanismos educadores*, que também operam sobre os sujeitos da escola, na perspectiva de fazer com que eles permaneçam dentro “[...] das redes produtivas que se mantêm sob uma base de trabalho seja material, seja imaterial”. (LOPES, 2009, p. 156). E essa forma de poder se refletiu também na educação especial e em seus sujeitos, nos diferentes períodos históricos.

Até bem pouco tempo, os sujeitos da educação especial foram narrados, julgados, pensados e construídos pelos profissionais que trabalham com eles, como objetos de estudo dentro de um discurso de controle (Foucault, 1966). Essa prática, fortemente medicalizada e orientada para o cuidado e o tratamento – uma ortopedia dos corpos e das mentes – serviu ao seu propósito institucional de fronteira de inclusão/exclusão, porém fracassou na compreensão e justificação de sua própria história, seus saberes, mediações e mecanismos de poder. (SKLIAR, 1999, p. 19).

Nas sociedades ocidentais, o processo de inscrição do governo era transmitido e vivenciado nos hábitos e nos costumes. Havia certo tipo de circularidade entre os governos moral, econômico e político. O primeiro estava ligado ao governo de si mesmo, o segundo, à família, e o terceiro ao Estado. Por fim, entendo a “governamentalidade” como o resultado do processo pelo qual o Estado administrativo passou, para alcançar a genealogia do Estado de governo, que tem como seu alvo a população e é sobre ela que ele exerce seu poder. Mas, à medida que a sociedade se apropria de tal conceito passa a transgredi-lo e a utilizá-lo em consonância com seus interesses. Daí a potência do que Skliar (1999) já trazia para o debate em relação aos mecanismos de poder.

Todas as considerações deste capítulo foram necessárias para o entendimento do atual contexto histórico e político, do movimento das pessoas com deficiência no País, com vistas à demarcação da importância desta viagem/pesquisa. O que tento deixar mais evidente é que penso as questões que envolvem os diferentes sujeitos da educação e as relações que circundam os processos educativos desses sujeitos na escola, em relação à leitura literária, porque idealizo a escola como um espaço importante para a educação e para as crianças com e sem deficiência e, nesse sentido, entendo que o acesso aos livros permite, entre outras coisas, que o sujeito se constitua nas relações.

Creio que, ao realizarmos esses movimentos de contextualização, fizemos avanços significativos em relação ao esclarecimento de alguns conceitos e referenciais, relativos aos campos da educação, da educação especial e da inclusão escolar. No entanto, considero pertinente pensar a inclusão em seu sentido mais amplo, porque muitas vezes fica-se discutindo as questões das diferenças e do lugar dos sujeitos, que apresentam essas diferenças e, por vezes, deixa-se de pensar nessas diferenças como fundantes e constitutivas dos sujeitos.

O discurso e a prática da deficiência oculta, com sua aparente cientificidade e neutralidade, o problema da identidade, da alteridade e, em resumo, a questão do Outro, de sua complexidade. O discurso da deficiência tende a mascarar a questão política da diferença; nesse discurso a diferença passa a ser definida como diversidade que é entendida quase sempre como as variante(s) aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade. (SKLIAR, 1999, p. 21).

Skliar (1999) me provoca em relação à aceitação de certas verdades que são postas pelos documentos legais e tomadas como referências. Ao fazermos isso, tornamo-nos consumidores e deixamos de perguntar e de refletir sobre as outras possibilidades de entendimento e conceituação que não foram ditas. Bakhtin (2010, p. 102) escreve que o que conta não são as identidades forjadas a partir de pertencimentos e que é no mundo da vivência única que se situam as identidades que temos. Ele coloca que “[...] tudo o que é universal e pertence ao sentido adquire peso e obrigatoriedade”. Resta pensar se isso pode ser tomado como norma, quando falamos, escrevemos ou temos em mente um discurso e uma prática na escola, que opera com sujeitos tão diferentes.

Penso que refletir sobre essas questões da inclusão escolar e da inclusão social representa a continuidade de um movimento já iniciado e para o qual todos nós

podemos contribuir. Esse movimento não é perfeito, não é indolor para nenhum dos sujeitos envolvidos. Porém, perceber que alguns dos problemas que resultam do processo de inclusão podem estar relacionados ao entrelaçamento das relações de igualdade de acesso (no que tange a este Projeto – acesso à leitura) e de constituição de sujeito é fundamental para o entendimento do processo como um todo.

4.1.3 Políticas públicas para a formação de leitores literários na perspectiva inclusiva no Brasil

Trago nesta seção breves reflexões sobre os documentos legais que orientam a organização e implementação das políticas públicas para a formação de leitores no Brasil, sempre destacando aspectos que envolviam ou não a acessibilidade dos livros na perspectiva inclusiva. Início trazendo informações sobre os órgãos responsáveis pelo desenvolvimento de ações na área do livro e da leitura no Brasil e, na sequência, comento sobre as iniciativas vinculadas a cada órgão.

O Instituto Nacional do Livro (INL) foi criado em 1937. Teve suas ações desenvolvidas no período de 1937 a 1990 sempre vinculadas ao Ministério da Educação (1953 a 1981) e/ou ao Ministério da Cultura (MinC) (1981 a 1988 – Fundação Pró-Memória e 1988 a 1990 – vinculado à Fundação Pró-Leitura).

Em 1961, é criado o Serviço Nacional de Bibliotecas, que respondeu ao MEC e foi incorporado ao INL até 1969 e tinha a função de coordenar e promover a integração das bibliotecas públicas. De 1988 a 1990, a Fundação Pró-Leitura respondeu diretamente ao MinC), desenvolvendo as ações de coordenação das atividades do INL e da Biblioteca Nacional.

Entre os principais objetivos do INL estavam: a edição, a publicação e a distribuição de livros; a implantação de bibliotecas; a formação de recursos humanos qualificados para atuarem nas bibliotecas; e a coordenação do Sistema Nacional de Bibliotecas. Por mais de 50 anos, o INL foi o responsável pelo desenvolvimento do livro e da leitura no Brasil. Até a criação do INL, existiam poucas bibliotecas (a maioria era de iniciativa particular) e uma pequena parcela da sociedade tinha acesso a ela. A leitura era vista pelo Estado como instrumento de empoderamento e de transformação pessoal, e o livro era tomado como potencial desestabilizador da ordem na sociedade.

O INL nasce, portanto, com uma intenção política: controlar os tipos de livros produzidos, para que se adequassem ao pensamento nacionalista. Até a década de

30, do século XX, era o Estado quem selecionava as obras que os cidadãos de bem deveriam ler. (OLIVEIRA, 1994, p. 46). E, além disso, de acordo com Silva (1994, p. 42), o INL foi concebido em meio às discussões sobre o sistema educacional brasileiro e a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) no Estado Novo. Não pretendo me estender aqui em relação ao contexto de criação do INL, mas acho significativo destacar que sempre houve, independentemente do contexto histórico, um interesse político de “governamentalidade” por trás das ações que envolviam (e envolvem ainda) as políticas de formação de leitores no Brasil. Vou destacar que, durante sua existência, o INL sequer se preocupou com as questões que tinham como foco o acesso e/ou a produção de livros para pessoas com deficiência. Os livros eram para poucos e até então e por um longo tempo, a leitura foi algo praticado pelas elites e pelos intelectuais, que detinham o conhecimento e, por conseguinte, o “poder” no Brasil. Conhecendo a história do Brasil, uma pergunta reverbera: Poderia ser diferente disso?

Não posso ignorar que, ao longo de 50 anos, houve ações que objetivaram aumentar o acesso à leitura, através da implementação de bibliotecas, o aumento de publicações e a expansão do mercado editorial, mas, ainda assim, na década de 1980, o INL passou por uma crise que envolveu redução de recursos que foi aumentando, ano a ano. Naquele período, o INL estava vinculado ao MEC e ao MinC e já ajustava suas lentes a uma maior democratização do acesso aos livros. Entre 1987 e 1990, as modificações de atuação do INL corresponderam a uma fase denominada “rumo à informação pública”. (OLIVEIRA, 1994, p. 170).

Em 1990, foi criada a Fundação Biblioteca Nacional (FBN), primeiramente vinculada ao Ministério da Educação e que hoje está inserida na estrutura do Ministério da Cultura, mais especificamente no Departamento de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (DLLLLB), do Departamento da Diversidade Cultural, da Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural (SCDC), que estava vinculada à Secretaria Executiva. Entre os principais objetivos da FBN estavam a coordenação do depósito legal do patrimônio bibliográfico e documental do Brasil; a promoção do acesso a toda a memória cultural que integra seu acervo; a coordenação do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), e a coordenação do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), vinculado à Biblioteca Nacional, objetiva a promoção de uma política nacional de leitura e tem por finalidade

contribuir para a ampliação do direito à leitura, bem como a promoção de acesso a práticas de leitura e escrita críticas e criativas, e foi instituído através do Decreto n. 519, de 13 de maio de 1992. O Proler atua por meio de uma rede de comitês sediados em prefeituras, secretarias de estados e municípios, fundações culturais ou educacionais, universidades e outras entidades públicas e privadas coordenados pela Coordenação-Geral de Leitura, Departamento do Livro e Leitura, Literatura e Bibliotecas (DLLLLB), pela Secretaria da Economia da Cultura (SEC), pelo Ministério da Cultural (MinC) e por seu Conselho Consultivo.

A estrutura do PROLER constitui uma rede de corresponsabilidades não verticalizada que abrange instâncias políticas, materiais e técnicoteóricas descentralizadas, uma rede permanentemente aberta a novos projetos de leitura com ações inteiramente voltadas ao objetivo de estimular iniciativas autônomas em favor da leitura em diversas regiões do país. Esta condição garante que projetos de formação de leitores conveniados ao Programa e instituídos sob a forma de Comitês trabalhem sobre suas respectivas realidades regionais para atender às demandas próprias das comunidades onde atuam (Site: PROLER no Minc, aba: Sobre o PROLER).

As receitas destinadas ao Proler eram oriundas do MinC e sua gestão cabia ao secretário executivo, de acordo com o Decreto n. 8.297, de 2014 e deve: gerir os recursos financeiros na forma da lei; celebrar convênios com instituições públicas ou privadas brasileiras ou internacionais, para o desenvolvimento dos seus programas; e firmar contratos de prestação de serviços para o desenvolvimento de projetos a ele vinculados. No Proler não estavam previstas ações, com vistas à produção de livros em formatos acessíveis para as pessoas com deficiência.

Em 1995, foi instituído o Projeto Uma Biblioteca em cada Município, vinculado à secretaria do Livro e Leitura do MinC, projeto desenvolvido até 2002, com o objetivo de ampliar a rede de bibliotecas públicas municipais, por meio da distribuição de recursos, para a aquisição de livros, equipamentos e mobiliários.

Em 1997, foi instituído o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE),²⁵ através da Portaria Ministerial n. 584, de 28 de abril de 1997. Ele é gerido pela Secretaria da Educação Básica, do Ministério da Educação (SEB/MEC), e tem sua execução por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ao longo dos últimos anos (de 1997 a 2014), o PNBE foi sendo modificado, sempre tentando se moldar à realidade e às necessidades educacionais.

²⁵ O PNBE que será apresentado de forma mais aprofundada no Capítulo **5 O DEVIR BALÃO PNBE**, porque ele é o *corpus* desta viagem/pesquisa.

De acordo com *site* do PNBE, são objetivos do Programa:

[...] promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. (*Site* do PNBE/MEC, aba: Apresentação).

Trago o debate sobre a universalização do PNBE no capítulo **5 O DEVER BALÃO PNBE**, já citado anteriormente, mas sinalizo de saída que, até a última edição do Programa (2014), a perspectiva da acessibilidade dos acervos foi sendo paulatinamente inserida em seus editais, mas nunca chegou a ser aplicada a todas as obras.

Em 2003, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) cria o Programa de Bibliotecas Rurais Arca das Letras (PBRAL), ação que, em parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), tem como objetivo facilitar o acesso à leitura às comunidades mais afastadas geograficamente dos grandes centros, por meio da distribuição de arcas de livros. Cada arca conta com 120 publicações da Embrapa, além de um *kit* com CDs e DVDs dos programas de rádio Prosa Rural e Dia de Campo na TV. Também faziam parte do acervo: 13 livros infantis, 18 títulos de literatura jovem-adulto, além de nove livros didáticos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, enviados pelo MDA.

Com apenas dois anos de funcionamento do Projeto, a modalidade de repasse de recursos foi alterada para a doação de conjuntos de livros, mobiliário e cursos de formação a distância para bibliotecários porque o MinC não conseguia fiscalizar as prestações de contas das prefeituras. Isso fez com que a compra dos livros, que era descentralizada e que variava de acordo com os interesses da comunidade, na qual cada biblioteca estava inserida, passasse a ser centralizada, implicando uma grande redução de custos de aquisição para o Estado. O acervo era composto por 40% de obras infantojuvenis e 60% de literatura para adultos (literatura nacional e internacional, livros de ficção e obras de referência). Esse Projeto foi duramente criticado pelo Conselho Federal de Biblioteconomia porque o MinC não exigia que os profissionais que atuavam nas bibliotecas fossem bibliotecários de formação e porque, dentre as estratégias de ação, não havia nenhuma ação com vistas à manutenção e ao fortalecimento das bibliotecas já existentes.

O PBRAL é considerado um mecanismo de inclusão social e estratégia para o enfrentamento das dificuldades de acesso à informação, do ponto de vista geográfico. Com mais de dez mil bibliotecas rurais implantadas, em 2.308 municípios, suas ações favorecem o contato com livros de áreas técnicas, didáticas, acervos literários e folhetos explicativos voltados para temas relacionados ao meio rural e a demais áreas do conhecimento. Mas, assim como os outros programas citados neste subcapítulo, com exceção do PNBE, o Arca das Letras não tinha (nem tem ainda) preocupação com o acesso à leitura das pessoas com deficiência.

Em outubro de 2003, o presidente da República sancionou a Lei n. 10.753, (BRASIL, 2003, p.3), que institui a Política Nacional do Livro e que já sinalizava a necessidade de valorização da leitura literária no espaço escolar (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos (EJA). E que tinha, entre seus objetivos e valores: assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso de livros e assegurar às pessoas com deficiência **visual** o acesso à leitura.

Finalmente, chegamos ao Plano Nacional do Livro e Leitura (inicialmente conhecido como Programa Fome de Livro, 2006), que responde a um Conselho Diretivo formado por membros do MEC e do MinC, da comunidade acadêmica, da Academia Brasileira de Letras e da Câmara Brasileira do Livro. O PNLL tem como objetivos: assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade; criar condições e apontar diretrizes para a execução de políticas, programas, projetos e ações por parte do Estado (três esferas) e da sociedade civil; formar leitores, buscando o aumento do índice nacional de leitura; e implementar bibliotecas em todos os municípios. Com o PNLL inicia-se um processo de articulação dos muitos projetos e programas, ações e atividades ligadas ao livro, à leitura e à biblioteca. A democratização do acesso à leitura e ao livro para toda a sociedade é o principal objetivo do PNLL.

O PNLL considera fundamental garantir que portadores de necessidades especiais,²⁶ como as visuais, auditivas e motoras, tenham acesso a livros e a outros materiais de leitura, valorizando ações, como a versão ou a tradução, em Libras e em Braille, das obras em circulação, permitindo a inclusão desses potenciais leitores nas escolas regulares, mas não especifica ações com vistas à promoção de leitura para todas as pessoas com deficiência. Em seu texto, o PNLL traz o conceito de inclusão

²⁶ Este é o termo que aparece no documento, por isso mantenho a mesma redação.

social e explicita estratégias gerais para o desenvolvimento social e de construção de uma nação, que deve supor uma organização social mais justa. No Plano, a democratização do acesso à leitura e ao livro é tomada como sinônimo de inclusão social e está contemplada em seu Eixo I.

Ainda com esse viés de disponibilizar acervos para as pessoas com deficiência visual e/ou surdez, trago alguns editais e/ou outros documentos legais que tiveram como foco a produção de livros em formatos acessíveis, apenas para ilustrar que a preocupação sempre foi a de incluir as pessoas com deficiência visual e/ou surdez; não vou examinar nesta viagem/pesquisa o porquê e/ou julgar o mérito do que destaque, porque só isso já seria conteúdo para outra viagem/Tese, mas não posso ignorar o fato de que os dois grupos mais organizados, enquanto sociedade civil, também foram os mais contemplados pelas políticas públicas para a formação de leitores no País.

O Edital de Chamada Pública n. 03/2013, do Departamento de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (DLLLLB) da Fundação Biblioteca Nacional, tinha como objeto o repasse de recursos financeiros para projetos que fomentassem a produção, difusão e distribuição de livros em formato acessível como: Daisy, Braille, livro falado ou outro formato que permitisse o acesso de pessoas com deficiência visual ao seu conteúdo.

Várias ações, que foram desenvolvidas no Brasil – ao longo da última década, articuladas umas com as outras, como: Atendimento Educacional Especializado; Distribuição de laptop; Programa Nacional do Livro Didático, por exemplo, vêm contribuído para a garantia de acesso e qualidade de ensino aos alunos com deficiência. Como, exemplo há o **Projeto de Produção do Livro Acessível para Alunos com Deficiência Visual** (MEC, 2009, p. 2): “[...] surge da necessidade de promover o acesso ao livro didático e paradidático aos alunos matriculados nas escolas públicas de educação básica do sistema de ensino brasileiro.” Esta ação estava vinculada à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e ao Plano de Ação Articulada (PAR) (2009, p. 2). Com a proposta de: “[...] promover acessibilidade nos Programas do Livro/MEC, visando assegurar aos alunos com deficiência visual, matriculados em escolas públicas da educação básica, o pleno acesso e participação em condições de igualdade com os demais alunos” (MEC, 2009, p. 3), o **Projeto de Produção do Livro Acessível para Alunos com Deficiência Visual** buscava a equiparação de oportunidades de acesso aos livros para os alunos cegos ou com baixa visão. No entanto, faz-se necessário ampliar essa dimensão do

atendimento e elaborar políticas públicas que possam contemplar um número maior de pessoas com diferentes deficiências, ainda mais quando o foco é a leitura.

Em 2005, o MEC tinha a meta de universalizar a entrega de livros didáticos em Braille, mediante convênio com a Fundação Dorina Nowill para Cegos. A partir de 2007, a meta era que o PNLD ofertasse livros em formatos acessíveis para surdos e cegos, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Em 2009, é lançado o Projeto de Produção do Livro Acessível para Alunos com Deficiência Visual, que vou abordar com um pouco mais de profundidade, porque atuei como consultora da Unesco no MEC, na extinta Secretaria de Educação Especial (Seesp) apenas para exemplificar que havia preocupação com a produção dos livros em formatos acessíveis; no entanto, o recorte ficava restrito às pessoas com deficiência visual, cegueira e/ou baixa visão, ainda que os documentos que embasaram sua realização trouxessem para o debate a acessibilidade para as pessoas com deficiência em geral.

Em 2013, foi criada a Rede Nacional de Leitura Inclusiva (RNLI), mais um projeto desenvolvido pela Fundação Dorina Nowill (organização sem fins lucrativos), que tem por objetivo mobilizar e estreitar o relacionamento entre os diversos atores que intermediam ações de leitura (professores, agentes de biblioteca, etc.) e envolve a participação de organizações sociais e governamentais. A Fundação Dorina Nowill é uma facilitadora, que estimula as organizações a serem mais autônomas em suas iniciativas, para a promoção de ações locais e desenvolvimento de estratégias inclusivas para as pessoas com deficiência em todos os sentidos.

A RNLI trabalha com profissionais de todo o Brasil, em prol da leitura inclusiva e, atualmente, 23 estados brasileiros e o Distrito Federal participam da Rede, que tem mais de 20 Grupos de Trabalho (GTs estaduais) e conta com cerca de 400 instituições articuladas para o desenvolvimento de ações de leitura inclusiva. Seu projeto envolve quatro etapas: 1) aproximação e contato com as instituições interessadas; 2. mobilização; 3. formação dos GTs; e 4. encontros estaduais para compartilhar as experiências dos GTs. E tem se mantido graças a doações, patrocínios e convênio com o governo federal.

Trago para o debate a RNLI porque ela passou a ser a maior responsável pela produção de livros infantojuvenis em formatos acessíveis para pessoas com deficiência, configurando, de certa forma, uma desresponsabilização e, conseqüentemente, desobrigação do Estado para a produção de livros infantojuvenis, no formato acessível. Enquanto o Estado não divulga pesquisas que mostram os

resultados das políticas públicas para a formação de leitores no Brasil, na perspectiva inclusiva, a Fundação Dorina Nowill publica balancetes anuais com informações como: acesso à autonomia, acesso à educação, acesso ao trabalho, acesso à informação (onde são apresentados indicadores quanto à capacidade de produção impressa em Braille; número de projetos incentivados; livros produzidos e distribuídos gratuitamente, nos formatos áudio, digital acessível e Braille, bibliotecas, escolas e organizações beneficiadas com o envio de livros em formatos acessíveis; acervos, informações sobre a RNLI; ações realizadas como rodas de leitura, vivências sociais, palestras e oficinas). Os livros da RNLI são enviados gratuitamente para as pessoas com deficiência registradas na Fundação Dorina Nowill e sua circulação é restrita a esse público.

Em 2017, o Ministério Público Federal apresentou o Termo de Compromisso de Ajustamento de Condutas Livro Acessível (TAC) para o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), com o objetivo de facilitar acesso aos livros em formato acessível, o desenvolvimento de uma plataforma *online* acessível, que funcionaria de forma contínua e permanente para o direcionamento das requisições de pessoas com deficiência aos editores das obras. Esse termo prevê que as pessoas com deficiência possam adquirir livros em formatos acessíveis com verbas próprias. Um destaque; nem todas as editoras assinaram o TAC. A plataforma criada pelo SNEL se chama Livro Acessível (livroacessivel.org.br) e permite consulta às editoras aderentes, à lista de livros disponíveis e a solicitação de obras ainda não oferecidas mediante cadastro pessoal. Diferentemente da RNLI, aqui os livros são pagos e existem multas a serem aplicadas às editoras aderentes, que não disponibilizarem os títulos num período de 5 a 60 dias úteis, após a compra.

A RNLI e o Portal Livro Acessível são ações para a promoção da leitura às pessoas com deficiência, desvinculadas da responsabilidade do Estado para a promoção de leitura para todos; são ações promovidas pela sociedade civil organizada, que se preocupa com a acessibilidade aos livros, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão, que define que o livro em formato acessível contempla os arquivos digitais reconhecidos e acessados por *softwares* leitores de telas ou por outras tecnologias assistivas, que vierem a substituí-los, permitindo a leitura de voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes ou impressão em Braille. Mas, qual é o papel do Estado, quando temos como foco a formação leitora das pessoas com deficiência e o acesso à leitura como um direito? Por que, cada vez

mais, as estratégias para dar conta das demandas desse público estão sendo direcionadas para instituições como a Fundação Dorina Nowill e/ou a SNEL?

Finalizo este capítulo citando o disposto no art. 58 do Decreto n. 5.296/2004, que estabelece: o Poder Público adotará mecanismos de incentivo, para tornar disponíveis em meio magnético, em formato de texto, as obras publicadas no País. (BRASIL, 2004, s.p.). É preciso reconhecer que a maioria dos produtos gerados para facilitar o acesso de quaisquer cidadão ao conhecimento é quase sempre impresso em algum suporte físico: papel, CDs, DVDs, *pen drives* e demais meios eletrônicos, permitidos pelos avanços das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Eles permitem outras possibilidades de acesso aos livros que não as convencionais.

Há uma considerável discrepância entre a ideologia da pressa, inerente ao avanço tecnológico, e os tímidos avanços sociais. Essa é uma imperdoável lacuna que necessita ser preenchida por pessoas que acreditam na inclusão como ruptura dos paradigmas existentes, para não deixar ninguém de fora na construção de ambientes acessíveis. (PUPO; MELO; FERRÉS, 2008, p. 19).

O direito à acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal também está contemplado na legislação brasileira na perspectiva inclusiva, mas, parece que poucas estratégias estão sendo, de fato, adotadas para dar conta da formação leitora das pessoas com deficiência, inseridas nas escolas. Chamo a atenção para:

a) acessibilidade metodológica. Não deve haver barreiras nos métodos e técnicas de estudo, de trabalho, de ação comunitária e de educação dos filhos; e

b) acessibilidade instrumental. Não deve haver barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho e de lazer ou recreação.

Nesse sentido, a ideia do *Design Universal* pode nortear o desenvolvimento e a avaliação de ferramentas digitais inclusivas, pois permite: o uso equitativo, a flexibilização do uso, um uso simples e intuitivo, a construção de uma informação perceptível, e um baixo esforço físico.

A ideia subjacente ao *Design Universal* é que produtos e ambientes devem ser adequados, de forma direta, a um amplo número de pessoas, diferentes quanto à percepção visual, auditiva, à mobilidade, ao controle dos movimentos, à altura, ao peso, à maneira de compreender e se comunicar, entre tantos outros aspectos. (PUPO; MELO; FERRÉS, 2008, p. 32).

Em suma,

promover soluções de acessibilidade numa perspectiva de Design Universal pode potencializar a convivência e a participação na sociedade na igualdade de direitos e deveres, na maior extensão possível, sem discriminação. (PUPO; MELO; FERRÉS, 2008, p. 33).

O que venho tentando mostrar, ao longo deste capítulo, é que o entendimento de democratização do acesso às políticas públicas, para a formação de leitores no Brasil, não tem se ocupado, com grande intensidade, com o desenvolvimento de estratégias e ações voltadas para a leitura das pessoas com deficiência. Parece que esse público é parcialmente contemplado, quando são produzidos alguns (e não todos) livros acessíveis para pessoas com deficiência visual e/ou surdez – estratégia prevista em alguns editais.

Fico me perguntando: Se as políticas são para todos os leitores, por que de fato não se preocupam em disponibilizar livros para todos eles? Ou seja, as próprias políticas são excludentes por natureza. Um último destaque, a palavra *acessibilidade* aparece no texto do PNLL uma única vez, e está associada à dimensão educacional enquanto direito de cidadania. (BRASIL, 2014).

No próximo capítulo, aprofundo debates sobre o PNBE e a publicação de obras em formatos acessíveis, adquiridas pelo Programa ao longo dos anos.

5 O DEVIR BALÃO PNBE (e a “lente” da acessibilidade)

Opto por iniciar este capítulo definindo o conceito de acessibilidade para, então, na sequência, apresentar o PNBE como *corpus*, sempre trazendo para o debate as edições do Programa e aquilo que toca a formação de leitores na perspectiva inclusiva.

5.1 A “LENTE” DA ACESSIBILIDADE

Com vistas ao acesso à informação, a sociedade brasileira foi levada a pensar as questões da acessibilidade e da acessibilidade digital para todos os sujeitos, independentemente, de suas capacidades, limitações físicas ou sensoriais. Neste sentido, Pupo (2008) refere que é necessário pensar ações com vistas a

[...] facilitar o acesso de quaisquer cidadãos ao conhecimento gerado e quase sempre impresso em algum suporte físico: papel, fitas gravadas, Cds, DVDs, disquetes e demais meios eletrônicos permitidos pelo avanço das novas tecnologias da informação e comunicação – TIC’s. (PUPO, 2008, p. 18).

Nesta perspectiva, é preciso verificar que há uma lacuna a ser preenchida por “pessoas que acreditam na inclusão como ruptura dos paradigmas existentes, para não deixar ninguém de fora na construção de ambientes acessíveis”. (PUPO, 2008, p. 19). Dentre os diferentes entendimentos para o termo *acessibilidade*, podemos destacar a acessibilidade comunicacional; a acessibilidade metodológica; e a acessibilidade instrumental, entre outras.

- acessibilidade comunicacional: não deve haver barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual (MELO, 2008, p. 31);
- acessibilidade metodológica: não deve haver barreiras nos métodos e nas técnicas de estudo, de trabalho, de ação comunitária e de educação dos filhos; e
- acessibilidade instrumental: não deve haver barreiras nos instrumentos, utensílios e nas ferramentas de estudo, de trabalho e de lazer e recreação. (MELO, 2008, p. 31).

No que tange a esta viagem/pesquisa, a ênfase se dá na acessibilidade metodológica e, principalmente, na acessibilidade instrumental.

Este entendimento amplo para acessibilidade, relacionado aos vários aspectos que interferem no convívio e na participação na sociedade, aliado ao *Design Universal*, pode contribuir para o delineamento de uma sociedade para todos. (MELO, 2008, p. 31).

Precisamos pensar que mesmo com o *Design Universal* iremos nos deparar com situações nas quais será impossível chegarmos a ocorrências que atendam a todos os sujeitos indiscriminadamente; no entanto, os princípios do *Design Universal* podem nortear o desenvolvimento e a avaliação de ambientes, produtos e serviços na perspectiva inclusiva.

Algumas reflexões são necessárias, como: o uso equitativo desse *design*; a flexibilidade desse uso que deve contemplar uma ampla variedade de preferências e habilidades subjetivas; a facilidade do uso que deve ser simples e intuitivo; a disponibilização de informações perceptíveis, ou seja, o *design* comunica a informação necessária efetivamente ao usuário; deve exigir um baixo esforço físico dos usuários; e por fim, tamanho e espaço para aproximação e uso: *tamanho apropriado e espaço são oferecidos para a aproximação, o alcance, a manipulação e o uso, independentemente do tamanho do corpo, da postura ou da mobilidade do usuário.* (MELO, 2008, p. 31).

A ideia subjacente ao *Design Universal* é que produtos e ambientes devem ser adequados, de forma direta, a um amplo número de pessoas, diferentes quanto à percepção visual e auditiva, à mobilidade, ao controle dos movimentos, à altura, ao peso, à maneira de compreender e se comunicar, entre tantos outros aspectos. (MELO, 2008, p. 32).

De forma abreviada podemos pensar que a promoção de soluções de acessibilidade, na perspectiva do *Design Universal*, potencializa a convivência e a participação dos diferentes sujeitos na sociedade, na igualdade de direitos e deveres.

O Brasil, signatário da Declaração da Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência,²⁷ comprometeu-se, entre outros, a estabelecer medidas para facilitar a comunicação das pessoas com deficiência.

A Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que altera, atualiza e consolida a legislação sobre Direitos Autorais e dá outras providências, em seu art. 46 afirma que “não constitui ofensa aos direitos autorais”, no seu Inciso I – “*A reprodução*”, alínea d): de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais,

²⁷ Mantenho a expressão conforme o documento.

sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento, em qualquer suporte para esses destinatários.

A Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) do MEC dispõe sobre

[...] a acessibilidade de obras de orientação pedagógica aos docentes do ensino comum e do atendimento educacional especializado e de obras de literatura infantil e juvenil, voltadas aos alunos com necessidade educacional especial sensorial da educação básica. (2008, p. 1).

A universalização do acesso e a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental; o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica, sua ampliação frente ao cumprimento de deveres e usufruto de seus direitos; a busca da identidade própria de cada educando, bem como a valorização e o reconhecimento de suas diferenças e potencialidades, além de suas necessidades educacionais especiais, no processo de ensino e aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades, estão contempladas no texto da Resolução n. 2 do CNE/MEC. (2008, p. 1-2). Que ainda, resolve *ad referendum*:

Art. 1º. Prover as escolas públicas de educação básica das redes municipal, estadual, federal, Distrito Federal e as instituições privadas especializadas sem fins lucrativos, no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola – Educação Especial – PNBE/ESP, de obras de literatura, acessíveis em Libras, Braille, áudio, com caracteres ampliados e em TXT com adaptações para utilização de software com leitor de voz, para os alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais bem como obras de orientação pedagógica que subsidiem a formação docente para a escolarização e para a oferta do atendimento educacional especializado de alunos da educação básica [...]. (CNE/MEC, 2008, p. 2).

A Resolução supracitada define ainda critérios para a aquisição, distribuição e seleção das obras literárias. (CNE/MEC, 2008, p. 2-3). No entanto, tais medidas não contemplam a acessibilidade de Livros Didáticos aos alunos com deficiência visual matriculados na escola. Mas aplica-se aos editais e às obras selecionadas pelo PNBE, por exemplo.

Com a publicação desta Resolução n. 2, do Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC,²⁸ de 8 de janeiro de 2008, há o encaminhamento à universalização do acesso das obras literárias e a melhoria da qualidade do ensino, observando, com

²⁸ Publicação no DOU n. 6, de 9/1/2008. Seção 1 p. 27. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1027.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2010.

destaque, o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo como fundamentação legal: a Constituição Federal – 1988, arts. 205, 206, 208, 211 e 213; a Lei n. 8.666, de 21/6/1993; e a Resolução CD/FNDE n. 02, de 11/9/2001.

Reitero o entendimento e a informação de que sempre houve políticas de produção de livros acessíveis às pessoas com cegueira ou baixa visão e que estes livros foram e continuarão sendo produzidos pelos CAPs e NAPPBs, em Braille ou caracteres ampliados como o *Projeto de Produção do Livro Acessível para Alunos com Deficiência Visual*, que propõem a ampliação dos formatos de livro disponibilizados para esses sujeitos e define que caberá a eles a opção por determinado formato do texto: Braille, caracteres ampliados ou formato MecDaisy. Ao converter texto em áudio, o formato MecDaisy pode ampliar a inclusão de pessoas com deficiência visual a leitura, mas a opção por esse formato, como já escrevi antes, deve ser dele.

O art. 58, do Decreto n. 5.296/2004, estabelece: “O poder público adotará mecanismos de incentivo para tornar disponíveis em meio magnético, em formato de texto, as obras publicadas no país”. É preciso reconhecer que a maioria dos produtos gerados para facilitar o acesso de quaisquer cidadãos ao conhecimento é quase sempre impresso em algum suporte físico: papel, CDs, DVDs, disquetes e demais meios eletrônicos permitidos pelos avanços das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs).

O direito à acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal também está contemplado na Legislação brasileira e, na perspectiva inclusiva proposta pelo *Projeto de Produção do Livro Acessível para Alunos com Deficiência Visual*, como já escrevemos anteriormente neste documento, podemos destacar:

- a) acessibilidade metodológica: não deve haver barreiras nos métodos e nas técnicas de estudo, de trabalho, de ação comunitária e de educação dos filhos; e
- b) acessibilidade instrumental: não deve haver barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho e de lazer ou recreação.

Nesse sentido, a ideia do *Design Universal* pode nortear o desenvolvimento e a avaliação de ferramentas digitais inclusivas, pois permite o uso equitativo; a flexibilização do uso; um uso simples e intuitivo; a construção de uma informação perceptível, e um baixo esforço físico.

Em suma

promover soluções de acessibilidade numa perspectiva de Design Universal pode potencializar a convivência e a participação na sociedade na igualdade de direitos e deveres, na maior extensão possível, sem discriminação. (PUPO; MELO; FERRÉS, 2008, p. 33).

Finalizo esta parte do capítulo citando o disposto no **Decreto n. 7.084,²⁹ de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências, enfatizando o trazido nos Capítulos I (arts. 1º, 2º e 3º) e V (Arts. 27 e 28).**

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:

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;

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.

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 à apresentação de formatos acessíveis para atendimento do público da educação especial.

²⁹ Disponível em: C:\Documents and Settings\Winxp\Configurações locais\Temp\Rar\$EX00.953\Decreto nº 7084.htm. Acesso em: 22 mar. 2018.

Embora o texto do Decreto n. 7.084/2010 encaminhe a produção didática para outros formatos, que não apenas o impresso, ele não explicita a produção em MecDaisy, tampouco normatiza em relação à sua obrigatoriedade. O que permite várias interpretações em relação a seu conteúdo. Entendo que o Decreto n. 7.084/2010, em si, já apresenta um avanço em relação à normatização do tipo de material didático, que deve estar chegando às escolas; no entanto, na perspectiva do PNBE as ações ainda não foram avaliadas e seus impactos para a formação de leitores na perspectiva inclusiva ainda não foram mapeados.

Temos ainda o Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, que tem entre suas diretrizes a garantia de um sistema educacional inclusivo. O Decreto n. 9.009, de 18 de julho de 2017, dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), e define, em seu capítulo III, DISPOSIÇÕES FINAIS, art. 25, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para a promoção da acessibilidade no PNLD, destinados aos estudantes e professores com deficiência. Além, é claro, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que define acessibilidade como:

Art. 3º. I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2017, s/p.).

Agora que já sabemos um pouco mais sobre a acessibilidade e os direitos das pessoas com deficiência, podemos olhar para o PNBE com as “lentes” da acessibilidade.

5.2 O PNBE COMO *CORPUS*

Tomo, como segunda estratégia neste capítulo, a iniciativa de realizar, ainda que muito sinteticamente, uma retrospectiva histórica do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desde 1999 até 2014, salientando, aqui e ali, e de vez em quando, aspectos que julgo importantes na perspectiva da educação inclusiva. Vale dizer que o PNBE se constitui uma política de formação de leitores. Esta é uma

dentre muitas ações do MEC, que objetiva garantir a qualidade e o acesso de todos os alunos à educação.

No ano de 1997, foi instituído o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O acesso à cultura e à informação e o incentivo à formação do hábito de leitura nos alunos, professores e na população eram os seus principais objetivos. Por meio da distribuição de acervos de obras literárias, de pesquisa e de referência, o Ministério da Educação (MEC) apoiava e incentivava o cidadão brasileiro ao exercício da reflexão, da criatividade, da criticidade e da cidadania.

Ao longo de quase 20 anos, o programa foi se modificando e tentando se adequar à realidade e às novas necessidades educacionais. Os recursos financeiros deste Programa sempre foram geridos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) e eram originários do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação. O orçamento do programa para o exercício de 2009 foi de R\$76,6 milhões de reais, por exemplo.

Dados atualizados dão conta de que, no ano de 1998, o acervo do PNBE foi composto por 215 títulos entre obras clássicas e modernas da literatura brasileira, enciclopédias, atlas, globos terrestres, dicionários, livros sobre a história do Brasil e sua formação econômica e um Atlas Histórico Brasil 500 Anos. Foram contempladas neste período escolas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Em 1999, o acervo foi composto por 109 obras de literatura infantil e juvenil, sendo que destas, quatro estavam voltadas às crianças portadoras de necessidades especiais.³⁰ As quatro obras indicadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC estavam acondicionadas em uma caixa-estante, em formato de escola e foram distribuídas às escolas de 1ª a 4ª série (anos iniciais do Ensino Fundamental). Os livros indicados pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC foram:

- *Um amigo diferente?* de Claudia Wernek;
- *Somos todos iguais!* de Itamar Marcondes Farah e Nancy Pagnanelli;
- *Lucas – Coleção Fala Menino!*, de Luís Augusto Gouveia; e
- *Mandiola e douradinho*, de Apolônio Abadio do Carmo.

Entre os anos de 2000 e 2002, não houve ações na perspectiva da inclusão de novas obras, cuja temática fosse a educação especial, a inclusão escolar ou voltada às crianças portadoras de necessidades educacionais especiais e,

³⁰ Mantenho a terminologia utilizada no documento do MEC.

consequentemente, não houve ampliação do acervo das obras indicadas em 1999 pela SEESP.

No ano de 2001, foi criada a ação intitulada *Literatura em minha casa*, que inaugura uma nova proposta de acesso à literatura, pois, pela primeira vez, as coleções foram entregues aos alunos para levarem para casa. Esta ação permitiu a divulgação da leitura também para a família e amigos, incentivando a troca entre os acervos pessoais e também o compartilhamento de livros e leituras. Não foram disponibilizados livros nos formatos acessíveis nessa edição.

No ano de 2003, foram executadas cinco diferentes ações: *Literatura em minha casa* (para uso pessoal e propriedade do aluno); *Palavras da gente – educação de jovens e adultos* (para uso pessoal e propriedade do aluno); *Casa da leitura* (distribuído para uso de toda a comunidade); *Biblioteca do professor* (para uso pessoal e de propriedade do professor); e *Biblioteca escolar* (para a biblioteca da escola e uso da comunidade escolar). Não houve alterações dos títulos, em relação aos disponibilizados no PNBE 1998, à exceção dos títulos de domínio público.

Ainda em 2003, foram incluídos no PNBE livros paradidáticos da coleção *Literatura em minha casa* do PNBE 2001 e 2002, com 70 títulos. E foram enviados para os Centros de Apoio Pedagógico (CAPs) para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, em meio ótico, a transcrição dos livros pronta para impressão em Braille feita pelo Instituto Benjamin Constant (IBC) no Rio de Janeiro - RJ.

Em 2005, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) retoma o foco da ação no atendimento aos alunos nas escolas, através da ampliação dos acervos das bibliotecas escolares. Naquele ano, 136.389 escolas públicas brasileiras com as séries iniciais do Ensino Fundamental foram contempladas com, pelo menos, um acervo de 20 títulos diferentes. Esses livros foram destinados às bibliotecas das escolas e deveriam ser utilizados pelos alunos, em sala de aula. Nessa edição não foram disponibilizados livros em formatos acessíveis.

Ainda em 2005, com o objetivo de desenvolver a política de inclusão escolar e social de todos os alunos, o PNBE 2005 encaminhou às escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que se cadastraram no Censo Escolar e informaram realizar atendimento a surdos, a Coleção de Clássicos da Literatura em Libras. A intenção foi contemplar alunos surdos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), visando ao atendimento às suas necessidades educacionais e especiais, por meio da acessibilidade à comunicação, à leitura e à educação. As obras foram produzidas em

mídia eletrônica. E os títulos foram disponibilizados em volumes da Coleção “Clássicos da Literatura em LIBRAS/Português” (CDROM),³¹ conforme a lista abaixo:

- CD n. 1 – Alice no país das maravilhas – Lewis Carroll
- CD n. 2 – Iracema – José de Alencar
- CD n. 3 – Pinóquio – Carlo Lorenzini (Carlos Collodi)
- CD n. 4 – Velho da horta – Gil Vicente
- CD n. 5 – Aladim – Conto “As mil e uma noites”
- CD n. 6 – O Alienista – Machado de Assis (dois volumes)
- CD n. 7 – O relógio de ouro – Machado de Assis
- CD n. 8 – O caso da vara – Machado de Assis
- CD n. 9 – A missa do galo – Machado de Assis
- CD n. 10 – A Cartomante – Machado de Assis

Em 2008, O PNBE ampliou o número de escolas atendidas e ofereceu acervos que

[...] foram compostos por textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos, entre os quais obras clássicas da literatura universal adaptadas ao público da educação infantil e séries/anos iniciais do ensino fundamental. (2008, p. 6).³²

Destaco esta parte do texto pela presença da palavra *adaptadas*; no contexto do edital, não há evidências de estar-se tratando de obras acessíveis às crianças com deficiência, apenas indicações de adaptações dos clássicos para determinada faixa etária. Parece, portanto, necessário fazer a distinção entre: obras adaptadas e obras acessíveis nos editais futuros. Em todas as edições do PNBE, desde 1999, existiam critérios de atendimento. Estes critérios também deveriam ser levados em conta quando da análise das obras escolhidas, numa perspectiva inclusiva. Não pretendo tecer nenhuma crítica à forma de avaliação do PNBE, nos diferentes anos. Mas, autoras como Lajolo e Zilberman escrevem sobre os pareceres dos avaliadores sobre as obras inscritas nos editais do PNBE:

Alguns dos discursos que – ao avaliarem – correm o risco de pautar, formatar e gerenciar a literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea, priorizando recortes pedagógicos bastante próximos dos sugeridos pela carta de

³¹ Fonte: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo16.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.

³² Disponível em: http://www.fnnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html#consultas. Acesso em: 28 out. 2018.

Lourenço Filho a Monteiro Lobato (p. 70). [...] Talvez seja desnecessário apontar que discursos deste teor podem espartilhar a produção literária, patrulhando de forma impiedosa enredos, peripécias, personagens, com risco grande de pasteurização do produto. Tais gestos, se fortalecidos e generalizados, denegam ao livro infantil o perfil de vanguarda se se entender como pré-requisito da vanguarda – ruptura, ao invés de satisfação das expectativas do público. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 71).

O que as autoras problematizam é o entendimento de que a circulação e a chancela governamental não precisam comprometer o gênero dirigido ao público infantojuvenil. Lajolo e Zilberman (2017)³³ tecem uma crítica à profissionalização dos agentes da cadeia do livro e problematizam o papel de outros agentes (profissionais), que se fazem evidentes em outras instâncias do sistema literário, entre eles os pareceristas a quem as editoras encomendam uma primeira avaliação da obra. É de conhecimento público e notório que o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tem se ocupado com a avaliação das obras do PNBE, mas pesquisas que abordam o mapeamento e diagnóstico do Programa tem questionado os critérios de avaliação, como os artigos de Fernandes e Cordeiro (2012), Fernandes (2017) e Paiva e Berenblum (2009).

Em 2008, o PNBE tem “duas versões”: uma chamada “Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2008” e outra, que me interessa particularmente, intitulada “Programa Nacional Biblioteca da Escola – Educação Especial – PNBE/ESP 2008”. Por conseguinte, houve um desdobramento do edital do PNBE em dois: sendo um específico para obras adaptadas para sujeitos da Educação Especial (PNBE/ESP 2008) e outro geral (PNBE 2008). O objetivo do Edital do PNBE/ESP 2008 exigia dois tipos de produtos: a) obras pedagógicas e b) obras literárias.

[...] obras de orientação pedagógica de modo a subsidiar a inclusão de alunos com atendimento educacional especializado, bem como obras de literatura infantil e juvenil em formatos acessíveis à educação especial, destinadas aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais das escolas públicas de educação básica. (MEC, FNDE, 2008, p. 1).

³³ Tomo como referência para a escrita desses parágrafos o capítulo 3 A INTERFERÊNCIA DA ESCOLA E DO ESTADO, de autoria de Lajolo e Zilberman (2017), páginas 67 a 77. No capítulo citado as autoras refletem sobre a pseudo autonomia dos leitores nas escolas para escolher suas leituras e se debruçam sobre o PNBE, desde a seleção de obras até seus possíveis impactos para a formação leitora, sempre problematizando a participação e responsabilização do Estado e da escola, entre outros atores sociais envolvidos com o Programa em suas diferentes etapas.

Essas questões estão contempladas no texto da Resolução n. 2 do CNE/MEC (2008, p. 1-2) que também vai abordar aquilo que compete ao Estado, em relação às escolas públicas de educação básica e as obras do PNBE 2008/ESP.

Art. 1º. Prover as escolas públicas de educação básica das redes municipal, estadual, federal, Distrito Federal e as instituições privadas especializadas sem fins lucrativos, no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola – Educação Especial – PNBE/ESP, de obras de literatura, acessíveis em Libras, Braille, áudio, com caracteres ampliados e em TXT com adaptações para utilização de software com leitor de voz, para os alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais bem como obras de orientação pedagógica que subsidiem a formação docente para a escolarização e para a oferta do atendimento educacional especializado de alunos da educação básica [...]. (CNE/MEC, 2008, p. 2).

A Resolução n. 02/2008 define ainda critérios para aquisição, distribuição e seleção das obras literárias. (CNE/MEC, 2008, p. 2-3). Mais uma vez destaco a necessidade de abordar o PNBE/ESP 2008 com atenção, já que ele traz uma grande mudança de perspectiva em relação às outras edições do PNBE, de 1999 até 2008 – a proposta inclusiva. Para dar conta dessa mudança de perspectiva, em relação às outras edições do Programa, fiz um voo panorâmico, puramente demonstrativo, que permitiu uma pequena ideia do que poderia ser esta viagem. Uma prova do que esperava poder ver, sentir e fazer em nossa jornada.

Com 25 páginas, o Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras de orientação pedagógica aos docentes da educação especial, bem como obras de literatura infantil e juvenil aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais,³⁴ das escolas públicas de educação básica e instituições privadas, especializadas sem fins lucrativos, para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – Educação Especial – PNBE/ESP 2008,³⁵ dispõe sobre: 1. Do objeto; 2. Dos prazos; 3. Das características das obras; 4. Da composição dos acervos; 5. Dos procedimentos; 6. Das etapas do processo de análise e seleção das obras; 7. Dos processos de habilitação, aquisição, produção e entrega; e 8. Das disposições gerais. Ainda, o Anexo III, do Edital orienta em relação às especificações técnicas das obras, conforme o disposto:

³⁴ Mantenho o termo utilizado no documento.

³⁵ Disponível em:

ftp://ftp.fnde.gov.br/web/biblioteca_escola/edital_pnbe_especial2008_consolidado.pdf. Acesso em: 21 out. 2017.

1. Obras de literatura (Livro Digital em Língua de Sinais (Libras); Livro em Braille; Livro em Áudio; e Livro em Caracteres Ampliados); e
2. Obras de orientação pedagógica (MEC/FNDE/SEESP, 2008, p. 16-18).

Vale observar que alguns pontos do Anexo III (Especificações técnicas das obras) foram ratificados pela *Errata do Edital PNBE Especial 2008*. O Anexo IV, do Edital, orienta em relação aos critérios de avaliação, seleção e exclusão das obras de orientação pedagógica e das obras de literatura (MEC/FNDE/SEESP, 2008, p. 19-23).

Por fim, o Anexo V do Edital dispõe sobre: Necessidades educacionais especiais, Atendimento Educacional Especializado; Classe hospitalar; Deficiência visual; Visão subnormal ou Baixa visão; Surdez; Deficiência auditiva; Surdocegueira; Deficiência física; Deficiência mental; Transtornos globais do desenvolvimento; Síndrome de *Down*; Deficiência múltipla; e altas habilidades/superdotação (MEC/FNDE/SEESP, 2008, p. 24-25).

Na caracterização das obras no edital do PNBE/ESP 2008, há uma diferenciação entre as obras de orientação pedagógica e as obras de literatura, que poderiam ser inscritas no processo de avaliação. As obras de orientação pedagógica deveriam estar

[...] voltadas à orientação pedagógica que ofereçam subsídios à inclusão de alunos da educação básica com atendimento educacional especializado nas classes comuns do ensino regular das escolas públicas e das escolas privadas especializadas sem fins lucrativos, assim identificadas no Censo Escolar, contemplando a acessibilidade pedagógica [...]. (MEC, FNDE, 2008, p. 2).

A acessibilidade pedagógica contemplada pelo edital, de acordo com o Censo escolar, deveria contemplar: deficiências sensoriais (auditiva, surdez, visão subnormal, cegueira, surdocegueira); deficiência mental, transtornos globais do desenvolvimento e síndrome de *Down*; deficiência física e deficiência múltipla; altas habilidades/superdotação; práticas educacionais inclusivas; educação infantil e estimulação precoce; teorias da aprendizagem e desenvolvimento humano; classes hospitalares; ajudas técnicas, tecnologia assistiva, comunicação aumentativa e alternativa; e educação profissional. O edital ainda vai especificar o formato das obras de orientação pedagógica (texto impresso e CD em formato TXT) e dizer quais são seus objetivos: subsidiar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e sensoriais nas classes comuns do ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE); e subsidiar a formação docente nos processos de

escolarização e de AEE com alunos com necessidades educacionais especiais e sensoriais.

Já para que fossem submetidas ao edital as obras de literatura precisavam ser [...] acessíveis aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais, isto é, deficiência auditiva, surdez, visão subnormal, cegueira e surdocegueira, para o ensino infantil, fundamental e médio. (MEC, FNDE, 2008, p. 3).

Os formatos exigidos eram: digital em língua de sinais (Libras); Braille; livro em áudio, e livro com caracteres ampliados. Foram aceitas obras que traduziam clássicos da literatura universal e brasileira, livros da literatura brasileira e de domínio público. O texto do edital vai, ainda, abordar os formatos exigidos e definir os alunos com necessidades educacionais que deveriam ser contemplados.

3.2.4. As obras adaptadas deverão contemplar os alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais, por meio de tradução e interpretação da Língua Portuguesa para Libras, por meio da transcrição no Sistema Braille, de gravação em voz/livro falado (áudio) e por meio da ampliação de caracteres. As obras convertidas para o formato TXT deverão descrever gráficos, gravuras, fotos ou outras imagens que sejam relevantes para a compreensão do assunto em pauta, apresentar o número de páginas e ser divididas em capítulos (gravar cada obra em uma pasta e cada capítulo em um arquivo). (MEC, FNDE, 2008, p. 3).

Para além do exposto, as obras aceitas deveriam contemplar formatos acessíveis, de acordo com critérios estabelecidos para o uso de linguagens e códigos adaptáveis; as especificações técnicas mínimas das obras foram descritas no Anexo III do edital do PNBE/ESP 2008, com diferenças nas exigências para as obras de literatura e as de orientação pedagógica. Todas as obras inscritas para a seleção precisavam também ser disponibilizadas em tinta e em CD, com formato TXT³⁶ para adaptação ao uso de *software* com leitor de voz.

No ano de 2008, foram atendidas pelo PNBE 2008 (geral) 85.179 escolas de Educação Infantil e 5.065.686 alunos. A quantidade de livros adquiridos remonta a 1.948.140 exemplares, num total de 97.047 acervos³⁷ de três tipos com 20 títulos cada

³⁶ Arquivos em formato TXT são os que podem ser criados, abertos e editados, a partir de uma série de programas de processamento e edição de texto e podem ser facilmente adaptados para *softwares* com leitores de voz.

³⁷ As obras adquiridas pelo PNBE para a Educação Infantil, em 2008, podem ser consultadas no link: <http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/108-dados-estatisticos?download=3966:pnbe-2008-obras-adquiridas-educacao-infantil>. Acesso em: 22 out. 2017.

um, ao custo de R\$9.044.930,30. Os critérios de atendimento das escolas de Educação Infantil para o recebimento dos acervos foram:

- Escola de Educação Infantil (até 150 alunos): um acervo
- Escola de Educação Infantil (de 151 a 300 alunos): dois acervos
- Escola de Educação Infantil (de 301 ou mais alunos): três acervos.³⁸

Ainda em 2008, foram atendidas pelo PNBE 2008 (geral) o total de 127.661 escolas do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e 16.430.000 alunos. A quantidade de livros adquiridos remonta a 3.216.600 exemplares, num total de 160.830 acervos,³⁹ de cinco tipos diferentes com 20 títulos cada um, com um investimento de R\$17.336.024,72. Os critérios de atendimento das escolas de Ensino Fundamental anos (1º ao 5º ano) para o recebimento dos acervos foram:

- Escola de Ensino Fundamental (até 250 alunos): um acervo
- Escola de Ensino Fundamental (de 251 a 500 alunos): dois acervos
- Escola de Ensino Fundamental (de 501 a 750 alunos): três acervos
- Escola de Ensino Fundamental (de 751 a 1.000 alunos): quatro acervos
- Escola de Ensino Fundamental (de 1001 alunos ou mais): cinco acervos

No mesmo ano, foram atendidas 17.049 escolas do Ensino Médio e 7.788.593 alunos. A quantidade de livros adquiridos remonta a 3.437.192 exemplares, num total de 24.728 acervos com, aproximadamente, 140 títulos⁴⁰ cada um, com um investimento de R\$38.902.804,48. De acordo com o *site* do FNDE, as escolas com mais alunos receberam o mesmo acervo mais de uma vez, ou seja, receberam mais caixas com os mesmos títulos. Os critérios de atendimento das escolas de Ensino Médio para o recebimento dos acervos foram:

- Escola de Ensino Fundamental (até 250 alunos): um acervo
- Escola de Ensino Fundamental (de 251 a 500 alunos): dois acervos
- Escola de Ensino Fundamental (de 501 a 750 alunos): três acervos
- Escola de Ensino Fundamental (de 751 a 1.000 alunos): quatro acervos

³⁸ Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/dados-estatisticos/item/3016-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-anteriores>. Acesso em: 22 out. 2017.

³⁹ As obras adquiridas pelo PNBE em 2008 podem ser consultadas no link: <http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/108-dados-estatisticos?download=3965:pnbe-2008-obras-adquiridas-ensino-fundamental>. Acesso em: 22 out. 2017.

⁴⁰ As obras adquiridas pelo PNBE, em 2008, para o Ensino Médio podem ser consultadas no link: <http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/108-dados-estatisticos?download=4309:pnbe-2008-obras-adquiridas-ensino-medios>. Acesso em: 22 out. 2017.

- Escola de Ensino Fundamental (de 1.001 alunos ou mais): cinco acervos.

Quadro 2 – Resumo físico-financeiro PNBE/2008 e PNBEM/2008

PNBE/2008 e PNBEM/2008
Escolas públicas da educação Infantil; escolas públicas de 1ª ao 5º ano / 1ª a 4ª série do ensino fundamental; escolas públicas do ensino médio

UF	Alunos Beneficiados	Escolas	FÍSICO				Exemplares	Total
			Acervos (Edu. Inf.)	Acervos (Ens Fund)	Acervos (Ens. Médio)	Total de Acervos		
AC	151.427	1.643	356	1694	93	2143	53.927	379.939,60
AL	569.472	3.122	1891	3470	325	5686	152.395	1.103.102,74
AM	711.834	5.043	2631	5700	467	8798	231.533	1.663.276,88
AP	131.961	699	395	778	107	1280	38.333	289.414,00
BA	2.574.082	19.618	13390	19549	1818	34757	911.482	6.538.192,73
CE	1.462.463	9.424	7335	8694	998	17027	459.302	3.333.374,99
DF	299.433	499	501	885	175	1561	52.045	406.998,75
ES	514.581	3.297	1513	3045	403	4961	147.177	1.107.487,46
GO	791.163	3.361	1523	3444	824	5791	213.876	1.722.128,17
MA	1.419.401	12.630	7943	12406	923	21272	535.277	3.771.209,72
MG	2.815.523	13.403	5477	13921	2630	22028	753.530	5.938.238,68
MS	362.970	1.111	780	1287	347	2414	89.573	722.140,87
MT	512.753	2.446	1143	2584	524	4251	147.376	1.165.956,63
PA	1.561.977	11.710	5428	12225	861	18514	472.739	3.352.287,57
PB	645.813	5.816	4767	5655	511	10933	279.469	1.982.718,32
PE	1.367.373	8.599	5569	9109	1231	15909	464.669	3.477.012,37
PI	646.471	6.720	3371	6325	588	10284	275.652	1.995.357,98
PR	1.439.802	6.387	3914	5514	1529	10957	401.091	3.221.880,67
RJ	2.012.495	6.003	4212	7126	1728	13066	466.952	3.726.301,35
RN	530.677	3.612	2049	3208	447	5704	167.273	1.253.491,82
RO	244.847	1.666	364	1863	218	2445	74.842	569.356,77
RR	77.643	716	423	715	114	1252	38.606	294.425,53
RS	1.363.650	8.237	4535	8138	1386	14059	446.114	3.434.729,25
SC	883.808	5.383	3674	4273	812	8759	271.808	2.077.356,12
SE	358.077	2.203	1626	2179	237	4042	109.043	791.407,91
SP	5.550.210	16.019	11785	15175	5135	32095	1.252.965	10.234.400,13
TO	253.918	1.907	812	1868	297	2977	94.883	731.572,49
Total	29.253.824	161.274	97.407	160.830	24.728	282.965	8.601.932	65.283.759,50

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/108-dados-estatisticos?download=4308:pnbe-2008-resumo-fisico-financeiro>. Acesso em: 17 out. 2017.

No Quadro 2, podemos observar o total de alunos beneficiados pelo PNBE/2008 e pelo PNBEM/2008, em todo o País, que chega a 29.253.824. Foram atendidas 161.274 escolas, distribuídos 282.965 acervos, 8.601.932 exemplares e o investimento total foi de R\$65.283.759,50. Os estados que mais receberam dinheiro para a execução do Programa foram São Paulo, com R\$10.234.400,13 e Bahia com R\$6.538.192,73. Entendo que poderíamos nos demorar mais tempo na análise do Quadro 2, mas o que estou fazendo, neste momento da pesquisa, é contextualizar você, caro leitor, em relação aos números do Programa a cada ano.

Quando o foco recai sobre o PNBE/ESP 2008, as informações que obtive nos sites do Fundo Nacional de Educação (FNDE), PNBE e MEC, são as seguintes: foram atendidas pelo PNBE/ESP 2008 49.013 escolas de Educação Infantil; no entanto, **não existem informações** sobre o número de alunos atendidos no total. A quantidade de livros adquiridos remonta a 102.283 exemplares, num total de 7.194 acervos. Vale

dizer que também **não existem informações disponíveis sobre o número de alunos com deficiência atendidos em cada escola que recebeu os acervos**, no *site* do FNDE referente aos dados estatísticos do Programa. O investimento para a compra do acervo do PNBE/ESP 2008 na Educação Infantil foi de R\$38.902.804,48. Os critérios de atendimento das escolas de Educação Infantil para o recebimento dos acervos foram:

- escola com 201 a 400 alunos: um acervo
- escola com 401 a 600 alunos: dois acervos
- escola com 601 alunos ou mais: três acervos.

Em relação aos acervos do PNBE/ESP 2008 para o Ensino Fundamental, temos: 46.671 escolas beneficiadas, 881.145 livros distribuídos em 58.374 acervos. Em média, cada acervo seria composto por 66 exemplares. Os critérios de atendimento das escolas de Ensino Fundamental para o recebimento dos acervos foram:

- escola com 201 a 700 alunos: um acervo
- escola com 701 a 1200 alunos: dois acervos
- escola com 1201 alunos ou mais: três acervos.

Gostaria de destacar que o número de alunos com e sem deficiência, atendidos pelo PNBE/ESP 2008, não é informado no *site* do FNDE, tampouco consta a informação sobre os títulos e os formatos disponibilizados, em relação aos acervos do PNBE/ESP 2008 destinados às escolas do Ensino Fundamental; assim como não foram os da Educação Infantil. Após exaustivas pesquisas nos *sites* do MEC e do FNDE, não consegui encontrar nenhum documento e/ou indicação de localização dessas informações, que tratam, especificamente, do público atendido pela Educação Especial, inserido nas escolas regulares e nas diferentes etapas de ensino brasileiras, contemplado pelo PNBE/ESP 2008.

Tal situação causa estranhamento e desconforto, principalmente, quando o recorte que proponho nesta pesquisa tem, como norte, a observação da acessibilidade dos livros. Ainda recorri aos catálogos da Capes, aos periódicos da área da Educação e da Educação Especial e aos Bancos de Dissertações e Teses, na intenção de localizar artigos que tratassem do PNBE/ESP 2008, com a descrição dos acervos e não encontrei nenhum material com informações diferentes das disponibilizadas pelo FNDE. O que destaco é da ordem da inconsistência dos dados

sobre o PNBE/ESP 2008, disponibilizados tanto pelo MEC quanto pelo FNDE, em seus *sites*.

Em relação aos acervos do PNBE/ESP 2008 para o Ensino Médio, temos: 11.875 escolas beneficiadas, 258.030 livros distribuídos em 16.782. Em média, cada acervo seria composto por 15 exemplares. Os critérios de atendimento das escolas de Ensino Médio, para o recebimento dos acervos, foram os mesmos que para o Ensino Fundamental:

- escola com 201 a 700 alunos: um acervo
- escola com 701 a 1200 alunos: dois acervos
- escola com 1.201 alunos ou mais: três acervos.

No Quadro 3 – sistematizo as informações encontradas em relação aos dados estatísticos do PNBE/ESP 2008.

Quadro 3 – Dados estatísticos PNBE/ESP 2008

Etapa	Alunos beneficiados	Escolas beneficiadas	Quantidade de livros	Acervos distribuídos	Recursos (R\$)
Educação Infantil	Não informado	4.913	102.283	7.194	Não informado
Ensino Fundamental	Não informado	46.671	881.145	58.374	Não informado
Ensino Médio	Não informado	11.875	258.030	16.782	Não informado
Total	-	63.459	1.241.458	82.350	9.869,25

Fonte: Elaborado pela autora. <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/dados-estatisticos/item/3016-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-anteriores>. Acesso em: 8 set. 2017.

Agora que já sabemos um pouco mais sobre o PNBE 2008 e o PNBE/ESP 2008, apresento alguns quadros com os diferentes acervos selecionados para o PNBE/ESP 2008 por: tipo de obra, título, editora e formato (quando se aplicar). Sinalizo que foi preciso realizar uma busca nas edições do Diário Oficial da União, correspondentes ao período de setembro a dezembro de 2008 com vistas à localização dessas informações, que não foram encontradas nos *sites* do PNBE e/ou do FNDE. Isso só foi possível, graças à pesquisa realizada quando da elaboração dos Mapas de Voo trazidos no Capítulo 2 FAZENDO AS MALAS deste texto, a partir de um dos documentos localizados, após a aplicação dos descritores.

No Quadro 4 trago os sete títulos de orientação pedagógica selecionados para o PNBE/ESP 2008. Podemos observar que o PNBE/ESP 2008 vai trazer uma relação de obras significativamente menor do que a edição geral do PNBE para o mesmo ano.

Quadro 4 – Relação de obras de orientação pedagógica do PNBE/2008 (geral)

	Nome da obra	Editora
1	Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais - vol. 3	Artmed
2	Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar	Artmed
3	Desenho da criança	Martins Fontes Ltda.
4	A formação social da mente	Martins Fontes Ltda.
5	A evolução psicolingüística da criança	Martins Fontes Ltda
6	Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas	Plexus Editora
7	Inclusão escolar: pontos e contrapontos	Summus Editorial

Fonte: Elaborado pela autora. Fonte: Diário Oficial da União – Seção 1, n. 243m p. 125 (15/12/2008). Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/918832/pg-125-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-15-12-2008>. Acesso em: 12 dez. 2017.

A partir do Quadro 4, podemos observar que a Editora Martins Fontes Ltda. foi a que teve maior número de obras de orientação pedagógica selecionadas. O que corresponde a três títulos ou 42,85% do total (sete). A Artmed teve dois títulos selecionados que correspondem a 28,57% do total. E a Plexus Editora e a Summus Editorial conseguiram a seleção de um título cada (14,28 %).

O Quadro 5 traz a relação das obras selecionadas para o PNBE/ESP 2008 para a Educação Infantil, incluindo a discriminação da modalidade das obras de literatura e/ou de orientação pedagógica. Um destaque: a mesma editora poderia submeter o mesmo título em diferentes formatos acessíveis. Cada um dos formatos aprovados corresponde a um número na relação total de livros aprovados. Uma informação sobre o quadro: os autores das obras não foram informados no Diário Oficial da União que é fonte das informações.

Quadro 5 – Relação de obras do PNBE/ESP 2008 – Educação Infantil

Nº	Obra	Editora	Modalidade
1.	Caminhos para Inclusão – um guia para o aprimoramento da equipe escolar	Artmed	Orientação pedagógica
2.	Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de	Artmed	Orientação pedagógica

	desenvolvimento e necessidades educativas especiais - vol. 3		
3.	A mudança	Associação Positiva Brasília	Áudio
4.	A mudança	Associação Positiva Brasília	Caracteres ampliados
5.	O urso e o tambor	Associação Positiva Brasília	Áudio
6.	O urso e o tambor	Associação Positiva Brasília	Tinta
7.	Uma margarida muito especial	Associação Positiva Brasília	Áudio
8.	Uma margarida muito especial	Associação Positiva Brasília	Caracteres ampliados
9.	Doces beijos	Aymarã Edições e Tecnologia Ltda.	Braille
10.	Doces beijos	Aymarã Edições e Tecnologia Ltda.	Tinta
11.	Aurora: A lagarta curiosa	Aymarã Edições e Tecnologia Ltda.	Caracteres ampliados
12.	O planetinha Tosse Tosse	Aymarã Edições e Tecnologia Ltda.	Braille
13.	O planetinha Tosse Tosse	Aymarã Edições e Tecnologia Ltda.	Tinta
14.	A família Sol, Lá, Si	Ciranda Cultural Editora	Áudio
15.	A família Sol, Lá, Si	Ciranda Cultural Editora	Libras
16.	A família Sol, Lá, Si	Ciranda Cultural Editora	Tinta
17.	Dognaldo e sua nova situação	Ciranda Cultural Editora	Áudio
18.	Dognaldo e sua nova situação	Ciranda Cultural Editora	Libras
19.	Dognaldo e sua nova situação	Ciranda Cultural Editora	Tinta
20.	Nem todas as girafas são iguais	Ciranda Cultural Editora	Áudio
21.	Nem todas as girafas são iguais	Ciranda Cultural Editora	Libras
22.	Nem todas as girafas são iguais	Ciranda Cultural Editora	Tinta
23.	O canto de Bento	Ciranda Cultural Editora	Áudio
24.	O canto de Bento	Ciranda Cultural Editora	Libras
25.	O canto de Bento	Ciranda Cultural Editora	Tinta
26.	O problema da centopéia Zilá	Ciranda Cultural Editora	Áudio
27.	O problema da centopéia Zilá	Ciranda Cultural Editora	Libras
28.	O problema da centopéia Zilá	Ciranda Cultural Editora	Tinta

29.	Rabisco: um cachorro perfeito	Editora Abril S/A	Caracteres ampliados
30.	Um buraco no telhado	Editora Abril S/A	Caracteres ampliados
31.	Monstros e fadas	Editora Ática S/A	Caracteres ampliados
32.	Vermelho e verde	Editora Ática S/A	Caracteres ampliados
33.	A menina que não era maluquinha	Editora Melhoramentos Ltda.	Áudio
34.	A menina que não era maluquinha	Editora Melhoramentos Ltda.	Tinta
35.	Rita, não grita!	Editora Melhoramentos Ltda.	Áudio
36.	Rita, não grita!	Editora Melhoramentos Ltda.	Tinta
37.	Quem quer	FBF Cultural	Áudio
38.	Quem quer	FBF Cultural	Caracteres ampliados
39.	A história de um ovo	FTD	Caracteres ampliados
40.	A evolução psicológica da criança	Martins Fontes Ltda.	Orientação pedagógica
41.	A formação social da mente	Martins Fontes Ltda.	Orientação pedagógica
42.	Desenho da criança	Martins Fontes Ltda.	Orientação pedagógica
43.	Firirin finfin	Paulinas	Braille
44.	Firirin finfin	Paulinas	Caracteres ampliados
45.	Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolingüísticas	Plexus Editora	Orientação pedagógica
46.	Gira e roda	RHJ	Caracteres ampliados
47.	Inclusão escolar: pontos e contrapontos	Summus Editorial	Orientação pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora. Fonte: Diário Oficial da União – Seção 1, n. 243, p. 125 (15/12/2008). Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/918832/pg-125-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-15-12-2008>. Acesso em: 12 dez. 2017.

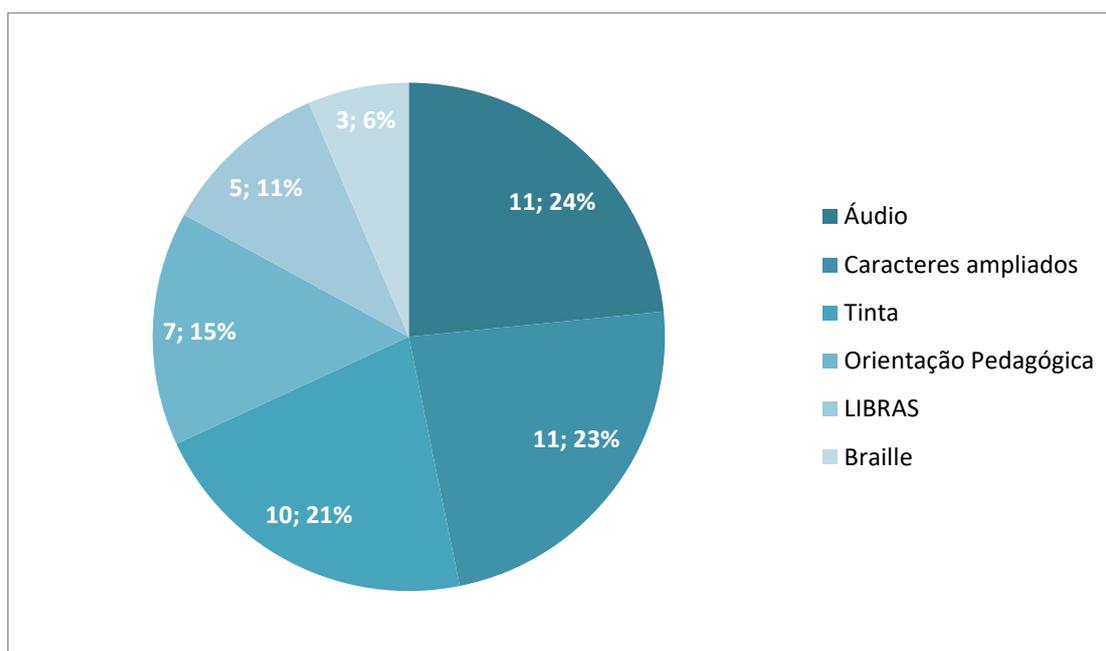
A editora que mais teve livros selecionados no PNBE/ESP 2008 Educação Infantil foi a Ciranda Cultural Editora, com 15 livros (três títulos nos formatos: áudio, tinta e Libras), que correspondem a 31,91% do total. A segunda editora que mais teve títulos selecionados foi a Associação Positiva Brasília com seis títulos que correspondem a 12,76%. Os formatos contemplados pela Associação Positiva Brasília foram: áudio (três títulos), caracteres ampliados (dois títulos) e tinta (um título). Seguida pela Aymaré Edições e Tecnologia Ltda. com cinco títulos (10,63%) nos formatos: caracteres ampliados (um), Braille (dois) e tinta (dois títulos). As outras

editoras aprovaram entre um e até quatro títulos/formatos cada. Sendo que a Martins Fontes Ltda. foi a editora que mais aprovou títulos de orientação pedagógica (três ou 6,38% do total), seguida pela Artmed, com dois títulos que correspondem a 4,25% do total de títulos selecionados.

É importante informar que, no Edital do PNBE/ESP 2008 cada formato de obra selecionada correspondia a um exemplar, ainda que tratasse da mesma obra. Por exemplo, a Editora Paulinas teve dois exemplares selecionados da mesma obra Firin Finfin, sendo um em Braille e outro em caracteres ampliados.

Em relação aos formatos disponibilizados, temos sete títulos de orientação pedagógica, 11 no formato áudio, 11 em caracteres ampliados, três em Braille, 10 em tinta e cinco em Libras, como podemos observar no Gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Formato das obras do PNBE/ESP 2008 – Educação Infantil



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Não cabe, neste momento da viagem, uma análise mais pontual em relação aos formatos acessíveis com maior número de títulos selecionados no PNBE/ESP 2008 Educação Infantil, mas trago essa informação para evidenciar que o maior número de publicações com acessibilidade tem como foco as pessoas com deficiência visual e surdez.

Quadro 6 – Relação de obras do PNBE/ESP 2008 – Ensino Fundamental

	Obra	Editora	Modalidade ⁴¹
1.	A escola da Tia Maristela	Associação Positiva Brasília	Áudio
2.	Fazenda espera feliz	Associação Positiva Brasília	Áudio
3.	O dia em que os palhaços choraram	Associação Positiva Brasília	Áudio
4.	Ilíada	Berlendis e Vertechia Editores	Áudio
5.	Uma amiga diferente	Ciranda Cultural Editora	Áudio
6.	Uma tartaruga a mil por hora	Ciranda Cultural Editora	Áudio
7.	Viviam como gato e cachorro	Dimensão	Áudio
8.	Língua de trapos	Editora Rocco Ltda.	Áudio
9.	A lenda do violeiro invejoso	JPA Ltda.	Áudio
10.	Parece mas não é!	LGE Editora Ltda.	Áudio
11.	Escola para todos	Pessoa física: o autor RCS	Áudio
12.	Maria do pranto	Aymarâ Edições e Tecnologia Ltda.	Braille
13.	Os olhos de Toninho	Aymarâ Edições e Tecnologia Ltda.	Braille
14.	Branca de Neve e Rosa Vermelha e outras...	Manole Ltda.	Braille
15.	Fazenda espera feliz	Associação Positiva da Brasília	Caracteres ampliados
16.	O dia em que os palhaços choraram	Associação Positiva da Brasília	Caracteres ampliados
17.	A árvore de Natal mais bonita do mundo	Aymarâ Edições e Tecnologia Ltda.	Caracteres ampliados
18.	Ilíada	Berlendis e Vertechia Editores	Caracteres ampliados
19.	Princesa Arabela, mimada que só ela	Editora Ática S/A	Caracteres ampliados
20.	Fita verde no cabelo	Editora Nova Fronteira S/A	Caracteres ampliados
21.	Branca de Neve e Rosa Vermelha e outras...	Manole Ltda.	Caracteres ampliados
22.	O patinho feio e outras histórias	Manole Ltda.	Caracteres ampliados
23.	Escola para todos	Pessoa física: o autor RCS	Caracteres ampliados
24.	A ilha do tesouro	Arara azul	Libras
25.	A escola da Tia Maristela	Associação Positiva Brasília	Libras
26.	O homem que amava caixas	Brinque Book Editora de Livros	Libras
27.	Uma amiga diferente	Ciranda Cultural Editora	Libras

⁴¹ Utilizo modalidade porque é a forma empreendida pelo DOU.

28.	Uma tartaruga a mil por hora	Ciranda Cultural Editora	Libras
29.	A lenda da erva-mate	Melania de Melo Casarin	Libras
30.	Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar	Artmed	Orientação pedagógica
31.	Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais – vol. 3	Artmed	Orientação pedagógica
32.	A evolução psicológica da criança	Martins Fontes Ltda.	Orientação pedagógica
33.	A formação social da mente	Martins Fontes Ltda.	Orientação pedagógica
34.	Desenho da criança	Martins Fontes Ltda.	Orientação pedagógica
35.	Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolingüísticas	Plexus Editora	Orientação pedagógica
36.	Inclusão escolar : pontos e contrapontos	Summus Editorial	Orientação pedagógica
37.	A ilha do tesouro	Arara azul	Tinta
38.	A escola da Tia Maristela	Associação Positiva Brasília	Tinta
39.	Maria do Pranto	Aymarã Edições e Tecnologia Ltda.	Tinta
40.	Os olhos de Toninho	Aymarã Edições e Tecnologia Ltda.	Tinta
41.	O homem que amava caixas	Brinque Book Editora de Livros	Tinta
42.	Uma amiga diferente	Ciranda Cultural Editora	Tinta
43.	Uma tartaruga a mil por hora	Ciranda Cultural Editora	Tinta
44.	Viviam como gato e cachorro	Dimensão	Tinta
45.	Língua de trapos	Editores Rocco Ltda.	Tinta
46.	A lenda do violeiro invejoso	JPA Ltda.	Tinta
47.	Parece mas não é!	LGE Editora Ltda.	Tinta
48.	A lenda da erva-mate	Melania de Melo Casarin	Tinta

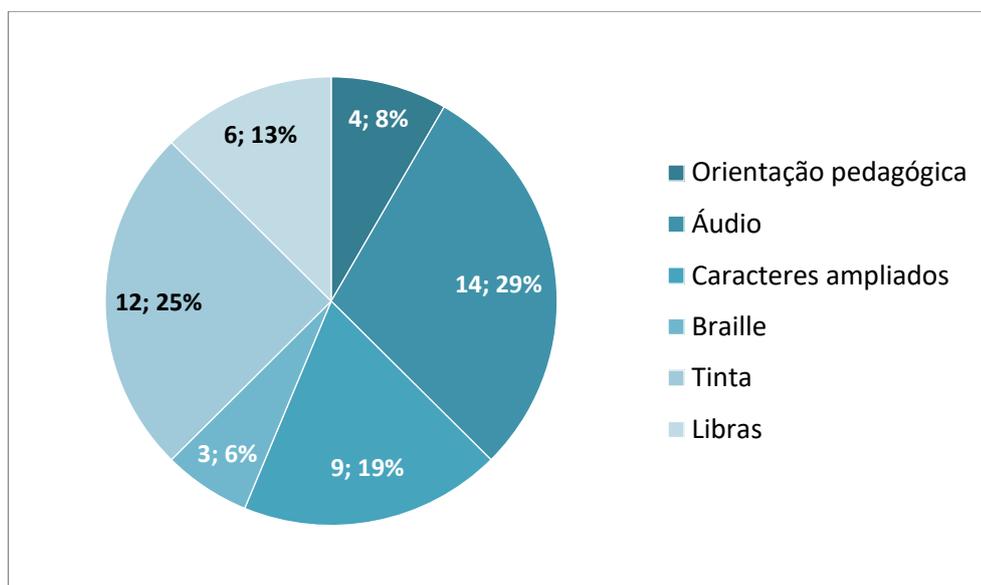
Fonte: Elaborado pela autora. Fonte: Diário Oficial da União – Seção 1, n. 243, p. 125 (15/12/2008). Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/918832/pg-125-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-15-12-2008> Acesso em: 12 dez. 2017.

A editora que mais teve livros selecionados no PNBE/ESP 2008 Ensino Fundamental foi a Associação Positiva Brasília, com sete livros (títulos nos formatos: áudio (três), tinta (dois) e caracteres ampliados (dois) que correspondem a 14,58% do total. A segunda editora foi a Ciranda Cultural Editora com seis títulos que correspondem a 12,5%. Os formatos contemplados pela Ciranda Cultural Editora foram: áudio (dois títulos), tinta (dois títulos) e Libras (dois títulos). Seguida pela

Aymar Edies e Tecnologia Ltda. com cinco títulos (10,41%) nos formatos: caracteres ampliados (um), Braille (dois) e tinta (dois títulos). Estas três editoras se revezaram entre as primeiras posies das que mais aprovaram livros em formatos acessíveis para o PNBE ESP 2008, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. As demais editoras aprovaram entre um e até três títulos/formatos cada. A Martins Fontes Ltda. continua sendo a editora que mais aprovou títulos de orientação pedagógica (trs ou 6,25% do total), seguida pela Artmed (novamente) com dois títulos que correspondem a 4,16% do total de títulos selecionados.

Da mesma forma que já trouxe neste texto, não vou problematizar, nesse momento, a incidência de títulos em cada formato, mas fica evidente o grande volume de títulos publicados em formatos acessíveis para pessoas cegas, com baixa visão e surdos. Trago um gráfico que sistematiza essas ocorrências nas obras selecionadas para o PNBE/ESP 2008 Ensino Fundamental.

Gráfico 2 – Formato das obras do PNBE/ESP 2008 – Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos formatos disponibilizados, temos quatro títulos de orientação pedagógica, 14 no formato áudio, nove em caracteres ampliados, trs em Braille, 12 em tinta e seis em Libras, como podemos observar no gráfico a seguir. Finalmente, chegamos à relação das obras do PNBE/ESP 2008 destinadas ao Ensino Médio. No Quadro 7, trago as informações a partir do título, editora e modalidade.

Quadro 7 – Relação de obras do PNBE/ESP 2008 – Ensino Médio

	Obra	Editora	Modalidade
1	Auto da Compadecida	AGIR EDITORA Ltda.	Áudio
2	A Guerra secreta	Audio Livro	Áudio
3	Feliz ano velho	Audio Livro	Áudio
4	O mistério do caderninho preto	Audio Livro	Áudio
5	Gothica: contos juvenis de Gustave Flaubert	Berlendis e Vertechia Editores	Áudio
6	Morte e vida Severina	Ciama	Áudio
7	A morte e a morte de Quincas Berro D'água	Cores e Letras	Áudio
8	Brás, Bexiga e Barra Funda	Cores e Letras	Áudio
9	Dom Casmurro	Cores e Letras	Áudio
10	Cuidado garoto apaixonado	Editora Melhoramentos Ltda.	Áudio
11	Augusto dos Anjos por Othon Bastos	Frente Editora Ltda.	Áudio
12	Contos de Lima Barreto	Frente Editora Ltda.	Áudio
13	Fernando Pessoa por Paulo Autran	Frente Editora Ltda.	Áudio
14	Manoel Bandeira por Juca de Oliveira	Frente Editora Ltda.	Áudio
15	Vinícius de Moraes por Odete Lara	Frente Editora Ltda.	Áudio
16	Patativa do Assaré Antonio Poético	Fundação Demócrito Rocha	Áudio
17	Feche os olhos para ver melhor	Milfolhas Produções Editorial Ltda.	Braille
18	Contos de inclusão	Associação Positiva Brasília	Caracteres ampliados
19	Gothica: contos juvenis de Gustave Flaubert	Berlendis e Vertechia Editores	Caracteres ampliados
20	Antologia poética Cecília Meireles	Editora Nova Fronteira S/A	Caracteres ampliados
21	Antologia poética Manoel Bandeira	Editora Nova Fronteira SA	Caracteres ampliados
22	Novas seletas: João Cabral de Melo Neto	Editora Nova Fronteira S/A	caracteres ampliados
23	Sagarana	Editora Nova Fronteira S/A	Caracteres ampliados
24	Ciranda de pedra	Editora Rocco ltda.	Caracteres ampliados
25	42 sonetos	Lacerda Editora Ltda.	Caracteres ampliados
26	A hora e a vez de Augusto Matraca	Lacerda Editora Ltda.	Caracteres ampliados
27	Caminhos da vida na poesia brasileira	Scriptum Livraria	Caracteres ampliados
28	Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar	Artmed	Orientação pedagógica
29	Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais - vol.3	Artmed	Orientação Pedagógica

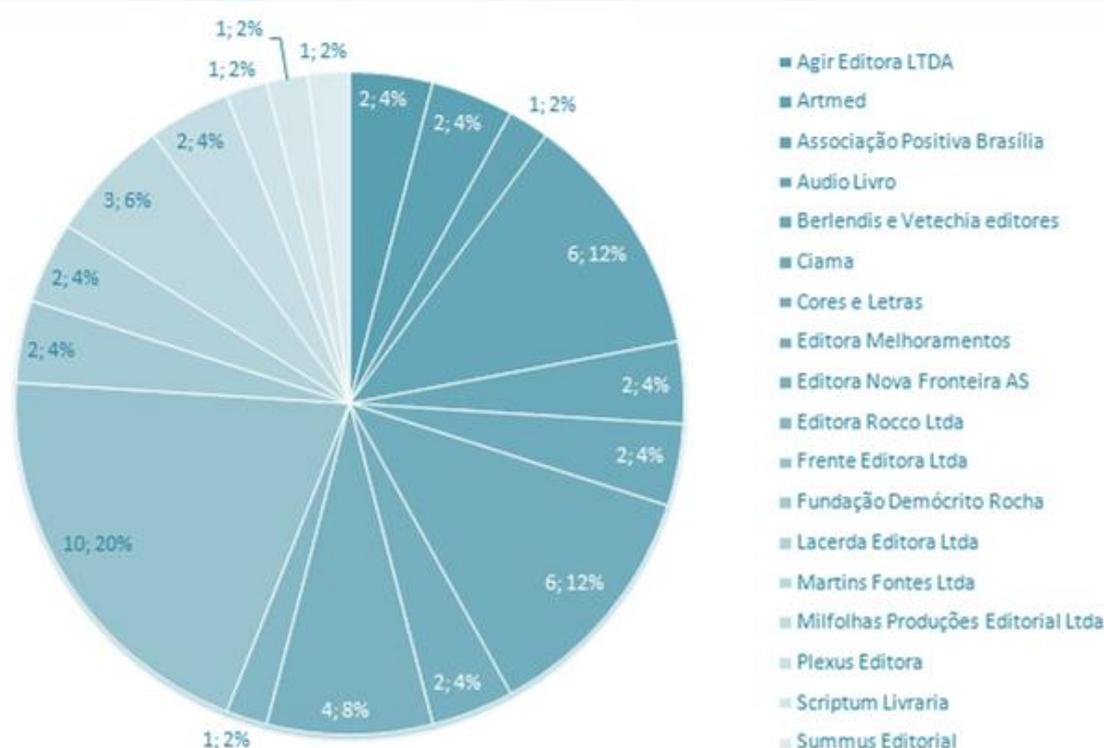
30	A evolução psicológica da criança	Martins Fontes Ltda	Orientação pedagógica
31	A formação social da mente	Martins Fontes Ltda	Orientação pedagógica
32	Desenho da criança	Martins Fontes Ltda	Orientação pedagógica
33	Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolingüísticas	Plexus Editora	Orientação pedagógica
34	Inclusão escolar: pontos e contrapontos	Summus Editorial	Orientação pedagógica
35	Auto da Compadecida	AGIR EDITORA LTDA.	Tinta
36	A guerra secreta	Audio Livro	Tinta
37	Feliz ano velho	Audio Livro	Tinta
38	O mistério do caderninho preto	Audio Livro	Tinta
39	Morte e vida Severina	Ciama	Tinta
40	A morte e a morte de Quincas Berro D água	Cores e Letras	Tinta
41	Brás, Bexiga e Barra Funda	Cores e Letras	Tinta
42	Dom Casmurro	Cores e Letras	Tinta
43	Cuidado garoto apaixonado	Editora Melhoramentos Ltda.	Tinta
44	Augusto dos Anjos por Othon Bastos	Frente Editora Ltda.	Tinta
45	Contos de Lima Barreto	Frente Editora Ltda.	Tinta
46	Fernando Pessoa por Paulo Autran	Frente Editora Ltda.	Tinta
47	Manoel Bandeira por Juca de Oliveira	Frente Editora Ltda.	Tinta
48	Vinícius de Moraes por Odete Lara	Frente Editora Ltda.	Tinta
49	Patativa do Assaré Antonio Poético	Fundação Demócrito Rocha	Tinta
50	Feche os olhos para ver melhor	Milfolhas Produções Editorial Ltda.	Tinta

Fonte: Elaborado pela autora. Fonte: Diário Oficial da União – Seção 1, n. 243, p. 125 (15/12/2008). Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/918832/pg-125-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-15-12-2008>. Acesso em: 12 dez. 2017.

A editora que mais teve livros selecionados no PNBE/ESP 2008 Ensino Médio foi a Frente Editora Ltda., com 10 livros (nos seguintes formatos: áudio (cinco) e tinta (cinco), que correspondem a 20% do total. As editoras Áudio Livro e Cores e Letras conseguiram emplacar o mesmo número de livros nessa modalidade do edital, cada uma com seis títulos que correspondem a 12% do total ou 24%, se somados os percentuais de ambas. Os formatos contemplados pela Áudio Livro foram: áudio (três títulos) e tinta (três títulos). E os títulos da editora Cores e Letras idem. Nessa parte da análise, em relação às editoras que mais venderam livros para o PNBE/ESP 2008, nas diferentes modalidades, é possível observar que as três editoras que se revezaram entre as primeiras posições, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, não mantiveram seu *ranking*. As demais editoras aprovaram entre um

e até quatro títulos/formatos cada. E mantém-se a Martins Fontes Ltda. como a que mais aprovou títulos de orientação pedagógica (três ou 6% do total), seguida pela Artmed (novamente) com dois títulos que correspondem a 4% do total de títulos selecionados. As informações sobre o número de livros selecionados por editora estão sistematizadas no gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Número de obras do PNBE/ESP 2008 – Ensino Médio por editora



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre os formatos, destaco que aqueles com maior número de títulos disponibilizados foram áudio e tinta (16 títulos cada) e, na sequência, a maior ocorrência de livros acessíveis produzidos foi no formato com caracteres ampliados. Ao todo sete títulos eram de orientação pedagógica, um título em Braille e nenhum título em Libras foi selecionado no Edital do PNBE/ESP 2008 para o Ensino Médio. Fica um questionamento: Os estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva não chegam ao Ensino Médio público no Brasil? Daí a não existência de títulos em Libras? Ou, quando esses alunos surdos chegam ao Ensino Médio a única leitura que se exige deles é na Língua Portuguesa (sua segunda língua)?

Quadro 8 – Quantitativo de obras do PNBE/ESP 2008 por editora

Editora	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Arara azul		2		2
Artmed	2	2	2	6
2. Associação Positiva Brasília	6	7	1	14
Áudio Livro			6	6
Aymarã Edições E Tecnologia Ltda.	5	5		10
Berlendis e Vertechia editores		2	2	4
Brinque Book Editora		2		2
Ciama			2	2
1. Ciranda Cultural Editora	15	6		21
Cores e Letras			6	6
Dimensão		2		2
Editora Abril S/A	2			2
Editora Ática	2	1		3
Editora Melhoramentos	4		2	6
Editora Nova Fronteira S/A		1	4	5
Editora Rocco Ltda.		2	1	3
FBF Cultural	2			2
3. Frente Editora Ltda.			10	10
FTD	1			1
JPA Ltda.		2		2
LGE Editora Ltda.		2		2
Manole Ltda.		3		3
Martins Fontes Ltda.	3	3	3	9
Melânia de Melo Casarin		2		2
Milfolhas Produções Editorial Ltda.			2	2
Paulinas	2			2
Pessoa Física: o autor RCS		2		2
Plexus Editora	1	1	1	3
RHJ	1			1
Scriptum Livraria			1	1
Summus Editorial	1	1	1	3

Fonte: Elaborado pela autora.

As editoras que mais venderam livros nas diferentes modalidades de acervos do PNBE/ESP 2008 (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) foram a Ciranda Cultural Editora com 21 livros (Educação Infantil e Ensino Médio), seguida pela Associação Positiva Brasília (APB) com 14 títulos, também na Educação Infantil e

Ensino Médio, e a terceira que mais vendeu livros para o PNBE/ESP 2008 foi a Frente Editora Ltda., com 10 títulos para o Ensino Médio.

Por conseguinte, as três editoras selecionadas para a realização das entrevistas com os especialistas foram:

1. *Ciranda Cultural Editora*, localizada em Barueri/São Paulo, na Alameda Rio Negro, 585 – Bloco B – 4º andar, que trabalha há mais de 15 anos com a produção de livros para crianças e jovens;
2. *Associação Positiva de Brasília (APB)*, entidade não governamental, filantrópica que tem como objetivo trabalhar para o desenvolvimento da educação e da cultura. A APB tem dezoito anos de experiência no desenvolvimento de projetos educacionais e sociais, de acordo com informações disponibilizadas no *site* e está localizada em Sobradinho, Cidade Satélite de Brasília/DF, Quadra 376, área especial 17; e
3. *Frente Editora Ltda.*, localizada no Rio de Janeiro/RJ na Rua 13 de Maio, n. 23, sala 721. Telefone: (021) 2256-2763. Não encontrei um *site* da editora com informações sobre origem e objetivos.

Todas essas informações sobre as obras em formatos acessíveis me fazem perguntar se as principais adequações realizadas pelas editoras, que mais venderam obras adaptadas para o PNBE, foram feitas por profissionais com qualificação para tal.

Interessa-me, particularmente, saber se as adaptações são feitas por um profissional com experiência em educação especial e/ou se simplesmente são contratados consultores externos, que atuam como terceirizados das editoras ou, ainda, que oferecem capacitação para os técnicos que já trabalham na edição. Será que as pessoas com deficiência são consultadas pelas editoras para validação das obras? Esse não é o foco desta viagem/pesquisa, mas é algo que decorre do estudo sobre o PNBE 2008 e PNBE/ESP 2008 e que pode se constituir um desdobramento do que apresento aqui.

No ano de 2009, o PNBE atendeu a estudantes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio e disponibilizou acervos do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp). No EF o investimento foi da ordem de R\$47.347.807,62; foram atendidos 12.949.350 alunos de 49.516 escolas; 7.360.973 foram distribuídos, num total de 77.124 acervos de três tipos, com aproximadamente cem títulos cada. No EM o investimento foi da ordem de R\$27.099.776,68; foram atendidos 7.240.200

alunos de 17.419 escolas; 3.028.298 foram distribuídos, num total de 33.279 acervos de três tipos diferentes com aproximadamente cem títulos cada. No Volp o investimento foi da ordem de R\$3.051.04680; foram atendidos 35.563.761 alunos de 137.968 escolas; 204.220 foram distribuídos.

O edital do PNBE 2009 não previa para a composição dos acervos livros em formatos acessíveis e, no tópico 7 Da Acessibilidade, explicitava apenas que as obras adquiridas deveriam ser entregues em formato TXT. Ainda que no item 7.5 houvesse a informação de que a versão depurada seria mantida sob a guarda e responsabilidade do MEC/SEESP para utilização, com vistas à educação especial e posterior conversão, e/ou produção para distribuição em Braille, áudio ou em outros formatos acessíveis.

Em 2010, o PNBE teve como foco a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), PNBE Periódicos e o PNBE Professor. Na EI o investimento foi de R\$12.161043,13; foram atendidos 4.993.259 alunos de 86.379 escolas e 3.990.050 livros foram distribuídos, totalizando 135.602 acervos de quatro tipos, cada um formado por 25 títulos. No EF o investimento foi de R\$29.563.060,56; 15.577.108 alunos foram atendidos de 122.742 escolas que receberam acervos de quatro tipos formados por 25 títulos cada um. No EF foram distribuídos 5.798.801 livros totalizando 234.295 acervos.

Já na EJA o PNBE em 2009 teve um investimento de R\$7.042.583,76; 4.153.097 alunos foram atendidos de 39.696 escolas, que receberam 1.471.850 distribuídos em 58.874 acervos de dois tipos, cada um formado por 25 títulos. O PNBE 2010 Periódicos teve um investimento de R\$29.060.529,34, beneficiou 143.773 escolas e distribuiu 11.530.430 periódicos.

O PNBE de 2010 trouxe exigências em relação à acessibilidade das obras inscritas para a seleção, e no item 8 Da Acessibilidade, explicita a possibilidade de as obras de literatura pré-inscritas, em formato impresso em tinta, serem acompanhadas de obras em Braille e tinta, Braille e caracteres ampliados, que deveriam atender, no mesmo exemplar,

[...] aos requisitos da leitura tátil, cuja produção deverá seguir as convenções, normas e orientações da Comissão Brasileira do Braille, por meio das seguintes publicações normativas: Grafia Braille para Língua Portuguesa (Portaria MEC nº 2.678, de 24/09/2002); Normas Técnicas para Produção de texto em Braille; Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa; Grafia Química Braille para uso no Brasil; Grafia Braille para a Informática; Manual Internacional de Musicografia Braille. (BRASIL, 2010, p. 12).

Não havia no edital exigência de obras nos formatos acessíveis e sim indicativo de que os títulos inscritos poderiam vir acompanhados de formatos como Libras, áudio e pdf. E no Anexo IV do edital estavam explicitadas as especificações técnicas dos formatos acessíveis. Não consegui localizar as obras adquiridas nas diferentes ações do PNBE 2010, no formato acessível. No *site* do FNDE é possível consultar apenas títulos, valores e triagem do PNBE Professor e PNBE Periódicos.

Em 2011, o PNBE disponibilizou acervos para o EM, EF e Periódicos. No EF foram beneficiados estudantes do 6º ao 9º ano. O investimento foi da ordem de R\$44.906.480,00; 12.780.396 alunos foram atendidos; 50.502 escolas foram beneficiadas com 3.861.782 livros distribuídos em 77.754 acervos de três tipos, dois deles com 50 títulos e um com 49. No EM o investimento foi de R\$25.905.608,00; 7.312.562 alunos foram atendidos de 18.501 escolas, que receberam 1.723.632 livros de 34.704 acervos de três tipos, dois deles com 50 títulos e um com 49. O PNBE 2011 Periódicos teve um investimento de R\$31.150.900,98, distribuiu 11.530.430 periódicos e beneficiou 143.773 escolas.

Observe que, em nenhum momento da descrição de dados do PNBE, no *site* do FNDE e/ou do MEC, existem informações sobre o número de alunos com deficiência atendidos pelo Programa. Ainda que alguns editais tragam ou a exigência de livros em formatos acessíveis ou a possibilidade de inscrições de livros nesses formatos, não consegui encontrar indicadores e/ou estudos que abordem a relevância do PNBE, em qualquer ano, para a formação de leitores com deficiência.

Em 2012, o PNBE distribuiu acervos para a EI, o EF, a EJA e Periódicos. O PNBE EI teve um investimento de R\$26.625.902,91; atendeu a 3.581.787 alunos de 86.088 escolas; distribuiu 3.485.200 livros de um total de 101.220 acervos de quatro tipos distintos, cada um com 25 obras, sendo dois direcionados para os alunos de creches e dois para os alunos das pré-escolas. No EF o investimento foi de R\$45.955.469,82; 14.565.893 alunos foram atendidos em 115.344 escolas; 5.574.400 livros foram distribuídos. Os acervos eram de quatro tipos, cada um composto por 25 títulos. Ao todo o PNBE EF 2012 distribuiu 222.976 acervos.

Já na EJA o investimento foi de R\$11.216.573,38; o número de alunos atendidos foi de 4.157.721, em 38.769 escolas. Foram distribuídos 1.425.753 livros e 58.194 acervos distintos, cada um com 25 obras. O PNBE Periódicos 2012 teve um orçamento de R\$53.295.402,47; beneficiou 156.445 escolas e distribuiu 15.149.880 periódicos. Entre os periódicos distribuídos em 2012 estavam: Carta Fundamental;

Nova Escola; Pátio Educação; Ciência Hoje das Crianças; Cálculo Matemática para Todos; Língua Portuguesa; Carta na Escola; Filosofia, Ciência e Vida; Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico; Revista da História da Biblioteca Nacional, e Presença Pedagógica.

No edital do PNBE 2012, existem informações e exigências para a inscrição de obras em formatos acessíveis, de acordo com as categorias: Categoria 1 (para instituições de Educação Infantil – etapa creche) e Categoria 4 (para escolas que atendem a alunos da Educação de Jovens e Adultos – etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio). As obras pré-inscritas nessas categorias deveriam ser apresentadas exclusivamente em uma das composições definidas no edital.

3.3.1 Para obras da Categoria 1:

3.3.1.1 tinta

3.3.1.2 tinta acompanhado de CD em Áudio

3.3.2 Para obras da Categoria 2:

3.3.2.1 tinta;

3.3.2.2 tinta acompanhado de CD em Áudio

3.3.2.3 tinta acompanhado de CD ou DVD em LIBRAS

3.3.2.4 tinta em caractere ampliado com Braille no mesmo exemplar

3.3.3 Para obras da Categoria 3:

3.3.3.1 tinta

3.3.3.2 tinta acompanhado de CD em Áudio

3.3.3.3 tinta acompanhado de CD ou DVD em LIBRAS

3.3.3.4 tinta em caractere ampliado com Braille no mesmo exemplar.

3.3.4 Para obras da Categoria 4:

3.3.4.1 tinta

3.3.4.2 tinta acompanhada de CD ou DVD em Libras

3.4. As obras pré-inscritas nas categorias 3 e 4, formatos tinta e tinta acompanhada de CD ou DVD em Libras, que forem selecionadas e adquiridas para o PNBE 2012, deverão ser entregues, obrigatoriamente, em formato digital MecDaisy, conforme disposto no item 8. (BRASIL, 2012, p. 2-3).

Mais uma vez fica evidente a preocupação com a disponibilidade de obras que atendam às pessoas cegas, com baixa visão e ou surdas pelo PNBE, sendo que o edital de 2012 passa a exigir das editoras que as obras sejam também disponibilizadas em MecDaisy, como podemos observar no item 3.4 transcrito acima. As obras em formatos acessíveis foram avaliadas, de acordo com o Anexo III, do edital. Mais uma vez preciso informar que não encontrei informações na página do FNDE, do PNBE no MEC e/ou em outras fontes de busca sobre os títulos em formato

acessível adquiridos pelo PNBE em 2012, bem como sobre o número de alunos com deficiência beneficiados com obras.

O PNBE disponibiliza em sua página os dados estatísticos do PNBE por ano. No entanto, para as edições de 2013 e 2014, as informações vêm agrupadas. Mas uma novidade da página é que é possível consultar os dados estatísticos do programa por estado, tanto de 2013, quanto de 2014.

O PNBE 2013 foi desdobrado em PNBE 2013 e PNBE 2013 Temático. O edital PNBE 2013 previa quatro ações: PNBE EF, EM, do Professor e Periódicos. O PNBE EF teve um orçamento de R\$56.677.338,63, distribuiu 5.207.647 livros, atendeu a 12.339.656 alunos de 86.794 escolas. O de EM teve orçamento de R\$29.704.04558, distribuiu 2.218.884 livros para 8.780.436 alunos de 36.981 escolas. O PNBE do Professor 2013 beneficiou 153.751 escolas, distribuindo um total de 484.471 acervos, 12.106.780 livros, com investimento de R\$104.601.156,59. Um destaque em relação a esse valor alto: o PNBE Professor 2013 contemplou os segmentos de ensino: Educação Infantil (creche e pré-escola); anos iniciais e finais do EF, EM, EJA Ensino Fundamental e EJA Ensino Médio. O PNBE Periódicos 2013 beneficiou 152.465 escolas, distribuiu 14.751.055 periódicos e teve um investimento total de R\$ 58.477.152,20.

A acessibilidade das obras pré-inscritas para o PNBE 2013 seguiu a mesma orientação do edital do PNBE 2012, e os formatos esperados foram: Libras e MecDaisy. No entanto, o item 8.5 previa uma remuneração diferenciada para o material em formato MecDaisy, que seria objeto de uma negociação específica, que levaria em conta os custos de adaptação das obras e a reprodução das cópias físicas. Com isso, quero dizer que o FNDE cedeu ao apelo das editoras, em relação aos custos e prazos para a produção de livros em MecDaisy. Outro indicador dessa negociação pode ter sido o baixo número de obras em MecDaisy pré-inscritas no edital de 2012. Ao consultar as obras adquiridas pelo PNBE 2013, no *site* do FNDE, não localizei informações sobre quais títulos foram adquiridos em formatos acessíveis. O mesmo se deu em relação às edições de 2010, 2011 e 2012.

O segundo edital do PNBE 2013 foi chamado PNBE Temático e tinha por objeto a convocação de editores para a inscrição e seleção de obras de referência, elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana. Nove categorias foram indicadas: Indígena, Quilombola, Campo; EJA, Direitos

Humanos, Sustentabilidade Socioambiental, Educação Especial, Relações Étnico-raciais, e Juventude.

Na Categoria 7 – Educação Especial, constava a seguinte descrição:

Referenciais sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva contemplando o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades e com superdotação; uso pedagógico dos recursos de tecnologia assistiva para a promoção da autonomia e da independência; a valorização da diversidade humana como fundamento da prática pedagógica; a superação do preconceito e da discriminação no contexto escolar, com base na condição de deficiência; a gestão e as práticas pedagógicas para o desenvolvimento inclusivo das escolas; a acessibilidade física e pedagógica nas comunicações e informações. (BRASIL, 2013, p. 2).

Ao fazer a leitura da descrição, fiquei me perguntando se seriam obras literárias, didáticas e/ou de informação. Foi necessário voltar ao edital temático para compreender que obras de referência são aquelas que tratam dos temas referidos abordados em seus aspectos conceituais, históricos, políticos, sociais, econômicos, culturais, linguísticos, afetivos, pedagógicos e metodológicos, por meio de narrativas de experiências, almanaques, dicionários, atlas e enciclopédias temáticas, dentre outros e destinam-se tanto a professores, quanto a alunos.

Obras didáticas eram aquelas organizadas a partir de componentes curriculares, contendo atividades destinadas a apoiar o processo de ensino e de aprendizagem. E as informativas se restringiam a emitir uma informação referente aos temas estabelecidos. Ao fazer a leitura atenta do edital temático, não localizei informações sobre as obras literárias que poderiam ser inscritas...

Em relação à acessibilidade, esse edital também previa obras entregues em formato MecDaisy, bem como definia critérios para a distribuição das mesmas: escolas da rede pública que tivessem registrados estudantes e professores cegos nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio. As especificações técnicas para as obras em MecDaisy foram indicadas no Anexo II do edital.

A Portaria n. 27, de 25 de outubro de 2012, da Secretaria de Educação Básica (SEB), traz a lista com os títulos selecionados para o PNBE 2013, mas não explicita os títulos que foram adquiridos em formatos acessíveis. A Portaria n. 5, de 24 de janeiro de 2014, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) traz a lista dos livros selecionados para o PNBE Temático 2013. Na categoria Educação Especial, foram selecionados cinco livros (Quadro 9):

Quadro 9 – Livros selecionados PNBE Temático 2013

CLASSIFICAÇÃO	TÍTULO	EDITORA	CÓDIGO DO LIVRO
1	Artes visuais na educação inclusiva, metodologias e práticas do Instituto Rodrigo Mendes	Editora Peirópolis Ltda.	3791710000
2	O desafio das diferenças nas escolas	Editora Vozes Ltda.	3848210000
3	Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência	Editora Átomo Ltda.	3861710000
4	Material de apoio para o aprendizado de Libras	Phorte Editora Ltda.	3838810000
5	Uma menina estranha	Editora Letrinhas Ltda.	3877410000

Fonte: Quadro elaborado pela autora. Fonte: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=9&data=28/01/2014>. Acesso em: 27 ago. 2017.

Uma análise rápida mostra que os livros selecionados têm viés mais pedagógico e de formação dos professores para o trabalho com pessoas com deficiência do que, propriamente, a formação leitora. Com exceção de **Uma menina estranha**, que traz a autobiografia de Temple Grandin engenheira e bióloga diagnosticada com autismo. Eu poderia problematizar um pouco mais a seleção desse livro, que traz a experiência de uma pessoa com autismo, que se comunica e consegue interagir com outras pessoas, que supera as barreiras e desenvolve estratégias para lidar com suas próprias limitações e o que pode significar selecionar um livro com esse foco para ser utilizado nas escolas, quando a maior parte dos estudantes com autismo, com os quais vamos nos deparar, não serão outras Temples... Mas essa não é a lente dessa viagem/pesquisa. Faço esse destaque porque se não olharmos atentamente para o que está sendo selecionado pelo PNBE, poderemos incorrer em equívocos conceituais, ao adotarmos um título na escola, na perspectiva inclusiva. Já sinalizo que essa escolha será tema de um artigo que vou escrever após a conclusão desta viagem. Uma última ressalva, na portaria também não são informados os títulos disponibilizados em formatos acessíveis.

Por fim, retomo algo que é recorrente em meus comentários sobre o PNBE nas outras edições; não existem informações sobre as pessoas com deficiência contempladas pelo PNBE 2013 e pelo PNBE 2013 Temático e/ou lista com os livros disponibilizados em formatos acessíveis.

Finalmente, chegamos à edição de 2014 do PNBE. Nesse ano, o PNBE teve ações para a EI (creche e pré-escola), EF anos iniciais; EJA e PNBE Periódicos. O PNBE 2014 na EI (creches) teve um investimento de R\$17.730.630,46. Distribuiu 4.209.150 livros, para 32.820 escolas e 1.731.572 alunos foram atendidos.

O PNBE 2014 EI (pré-escola) teve um investimento de R\$ 32.807.029,60, distribuiu 7.966.028 livros, para 79.949 escolas e atendeu a 3.645.572 alunos. Já no EF (anos iniciais), o Programa teve investimento de R\$31.616.454,48, distribuiu 5.599.737 livros para 104.745 escolas; 13.226.845 alunos foram atendidos. Na EJA o PNBE 2014 teve um investimento de R\$ 10.208.749,32, distribuiu 1.619.100 livros para 36.006 escolas; 3.589.440 alunos foram atendidos. O PNBE 2014 Periódicos teve um investimento total de R\$58.477.152,20, beneficiou 152.465 escolas e distribuiu 14.751.055 periódicos.

Não foram observadas significativas alterações no edital do PNBE 2014 em relação ao conteúdo do edital do PNBE 2013, no que toca à acessibilidade das obras e dos formatos solicitados mantendo-se, inclusive, as especificidades em relação às obras produzidas em MecDaisy.

Sobre as obras selecionadas para o PNBE 2014, considero importante informar que o Ceale da UFMG elaborou guias que foram publicados pelo MEC, intitulados PNBE na Escola – Literatura Fora da Caixa para Educação Infantil (Guia 1), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Guia 2), Educação de Jovens e Adultos (Guia 3). Esses guias foram disponibilizados pelo MEC, para acompanhar os acervos selecionados pelo PNBE como material de apoio; tinham o objetivo de possibilitar aos professores e profissionais que atuavam nas bibliotecas escolares acesso dialogado ao universo literário das obras dos acervos do PNBE 2014, além de orientações de uso dos acervos ancorado em discussão pedagógica de gêneros, autores, temáticas, etc. (MEC, 2014, p. 9).

Os guias traziam informações sobre investimento e dimensões do PNBE nos diferentes anos e nas etapas da educação, bem como traziam orientações para o recebimento, a divulgação e visibilidade dos acervos nas escolas, com vistas a uma maior circulação dos títulos. Para além disso traziam sugestões de práticas com a literatura na escola, que poderiam ajudar os mediadores de leitura. No final, os guias traziam as imagens das capas dos livros selecionados.

O que chama a minha atenção nos guias é a ausência de informações sobre alunos com deficiência, contemplados com as obras do PNBE, bem como, de práticas

e ou orientações que tivessem como foco esse público específico. Ademais, não são apresentadas informações sobre quais títulos foram disponibilizados em formatos acessíveis (e quais formatos). Parece que nos guias, assim como nos diagnósticos e nas avaliações do PNBE, não temos conseguido identificar seu impacto para as pessoas com deficiência inseridas na escola. Não sabemos quantos alunos com deficiência estão lendo depois da implantação do PNBE. Não sabemos o que estão lendo e/ou se estão conseguindo desenvolver suas competências leitoras. Não sabemos se os formatos disponibilizados em diferentes edições do PNBE têm contemplado os alunos que estão matriculados nas escolas.

O que temos feito é utilizar números do Censo para justificar a solicitação de obras em formatos acessíveis para pessoas surdas, cegas e/ou com baixa visão na escola. Mas sequer conversamos com elas para saber se têm acesso aos livros através do PNBE ou de outras políticas públicas para a formação de leitores. Ou ainda, quando se trata da exigência cada vez maior de livros em MecDaisy, não me parece que estejamos escutando as pessoas com cegueira e/ou baixa visão em relação à opção por esse formato, ao invés de outro – mais conhecido desse público e mais econômico para os cofres públicos. Essas são apenas algumas questões que desacomodam quando ajusto minhas “lentes” ao PNBE, na perspectiva inclusiva.

Ainda em relação a possíveis avaliações e diagnósticos do PNBE, penso não ser possível deixar fora do debate o dossiê produzido por Ramos e Paiva (2012), que trazem, ainda na Apresentação, importantes reflexões sobre a produção, avaliação, circulação e recepção do Programa nas escolas. Mas, para além disso, chamam a nossa atenção, assim como os demais autores dos artigos que compõem a obra, para: a necessidade de entender que não existe uma única forma de leitura e que são necessárias ações, com vistas a dar visibilidade ao PNBE, bem como ações que capacitem os professores e profissionais das bibliotecas para a mediação de leitura. Ainda assim, sinto falta no referido dossiê, de artigos cujas “lentes” foquem a leitura das pessoas com deficiência e a acessibilidade do PNBE. Imagino que esse possa ser o conteúdo de uma segunda publicação. Fica aqui a provocação!

6 O DEVIR VOAR

A importância de uma coisa não se mede
com fita métrica nem com balanças nem com
barômetros etc.

[...]

A importância de uma coisa há que ser
medida pelo encantamento que a coisa produza
em nós.

(Manoel de Barros)

Provocada pelo poema de Manoel de Barros, epígrafe deste capítulo, questionei-me sobre as possibilidades desta “viagem” daqui para a frente, agora que já organizei minha mala, conheci os mapas de voo encontrados, dei forma ao balão e tracei uma rota que considera o Norte Magnético como referência (e não como verdade) e que compartilhei tudo isso com você, leitor (que me acompanha) penso que, finalmente, podemos levantar voo. A esse momento que antecede a viagem eu chamo de “O Devir Voar”, nele muitas coisas são prometidas, coisas que não podem ser medidas nem com balanças, nem com barômetros... Coisas cuja importância também não pode ser dimensionada, apenas suspeitada...

Mas, em se tratando de uma viagem de balão, há que se pensar que, em um cesto (espaço onde as pessoas ficam durante o voo), não cabem todas as pessoas nem todas as malas. Tampouco podemos começar a viagem, de fato, sem uma direção e uma intencionalidade, daí a importância da definição dos espaços, dos passageiros e dos procedimentos de segurança. Nesta viagem as escolas são os espaços (*locus*); os professores que trabalham com literatura e formação de leitores, os profissionais da biblioteca e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são meus passageiros, e os procedimentos de segurança incluíram a definição do aporte teórico da Tese (Capitão Bakhtin), a perspectiva de análise (ADD) e o desenvolvimento de uma Carta de Voo (roteiro de entrevistas). Agora é esperar que O Devir Voar produza encantamento...

Na sequência deste capítulo, passo a: descrever o *locus*; faço uma breve contextualização da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (4ª CRE) e explicito os critérios de seleção das escolas da pesquisa e, na continuidade, dos passageiros (sujeitos de pesquisa); bem como apresento o roteiro de entrevistas que foi utilizado.

6.1 O *LOCUS*

A legislação brasileira prevê que a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental sejam ofertados, preferencialmente, pelas redes municipais de ensino. Por consequência, cabe à esfera estadual a oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Entendendo que a formação de leitores inicia na Educação Infantil e que vai se qualificando (e complexificando) ao longo do processo de escolarização, optei por definir como *locus* de pesquisa as escolas da Rede Estadual de Ensino, com ênfase para os Anos Finais do Ensino Fundamental, porque, nessa etapa de escolarização, as relações dos sujeitos leitores, bem como a intencionalidade das práticas, que têm como foco a formação de leitores, ainda não estão comprometidas com as leituras exigidas para os processos de ingresso no Ensino Superior. Trata-se, por conseguinte, de experiências de leitura numa perspectiva estética e não voltada para um objetivo específico. Esse foi um dos critérios utilizados para selecionar as escolas, nas quais realizei a pesquisa: escolas de Ensino Fundamental.

Um segundo destaque diz respeito à receptividade que tive na 4ª Coordenadoria Regional de Educação (4ª CRE), que não poupou esforços para fornecer os dados atualizados referentes às matrículas de pessoas com deficiência no ano de 2018, em toda a sua rede (nos 14 municípios que fazem parte de sua jurisdição). A autorização para a pesquisa foi assinada no dia 28 de maio de 2018, no Termo de Consentimento da Instituição (TCI) – Anexo II). Aproveito para informar que, naquela ocasião, entreguei também a Carta de Apresentação da Pesquisa (Anexo III). A Qualificação da Tese se deu no dia 12 de junho de 2017, e o Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UCS, em novembro de 2019 (aprovado pelo Parecer Consubstanciado n. 3.060.435, com data de 6 de dezembro de 2018), por isso a pesquisa empírica só foi colocada em prática nos primeiros meses de 2019, após os recessos de Natal e Ano Novo das escolas.

Como a Universidade de Caxias do Sul (UCS) se localiza na região da 4ª CRE, entendo que é relevante realizar a pesquisa na comunidade na qual ela está inserida, o que pode refletir no desenvolvimento de ações e estratégias que garantam sua inserção, impacto e relevância local nas esferas: social, política, econômica e educacional. Por isso, optei por realizar a pesquisa em escolas da 4ª CRE, localizadas no Município de Caxias do Sul. Esse foi um segundo critério para seleção das escolas.

Alguns esclarecimentos: todas as participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como a pesquisa foi autorizada pela coordenadora da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (4ª CRE), através do Termo de Consentimento da Instituição (TCI).

6.1.1 Breve contextualização da 4ª CRE e da Rede Estadual de Caxias do Sul

De acordo com os Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2017,⁴² publicado pelo Departamento de Planejamento da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, a 4ª CRE é formada por 121 estabelecimentos de ensino, na dependência administrativa estadual; dois na federal. 234 na municipal e 316 na particular, totalizando 673 estabelecimentos de ensino. Dos 121 estabelecimentos de ensino, na dependência administrativa estadual da 4ª CRE, 56 estão localizados no Município de Caxias do Sul e correspondem a 46,28% do total. Desse número, 41 escolas regulares informaram ter estudantes com deficiência matriculados em 2018, no Ensino Fundamental e em uma Escola Especial⁴³ (em âmbito estadual). As outras escolas são em nível do Ensino Médio e/ou têm o nível do Ensino Fundamental vinculado à rede municipal de Ensino de Caxias do Sul (RME).

Em toda a rede estadual, na 4ª CRE existem apenas duas Escolas Especiais, ambas localizadas em Caxias do Sul. Tendo como foco os Anos Finais do Ensino Fundamental e, na perspectiva desta viagem/pesquisa, problematizar a acessibilidade dos livros infantojuvenis, parece importante trazer para o debate as diferenças e aproximações entre as práticas para a formação de leitores, realizadas nas escolas regulares e nas escolas especiais da 4ª CRE. Por esse motivo, a escola estadual que trabalha com o Ensino Fundamental também foi inserida como *locus* (Escola 1). Ainda destaco que, de todas as escolas da 4ª CRE, localizadas no Município de Caxias do

⁴² O Censo Escolar correspondente ao ano de 2018 ainda não foi publicado. Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2017 – Departamento de Planejamento, Secretaria Estadual de Educação, Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/estatisticas-da-educacao>. Acesso em: 8 ago. 2018. A fonte destas informações está referendada como: MEC/INEP/DEED/CGCEB – Censo Escolar da Educação Básica 2017. Notas: 1) Não inclui matrículas da Atividade Complementar; 2) Não inclui matrículas de Atendimento Educacional Especializado.

⁴³ Uso essa expressão porque no documento gerado pela 4ª CRE é essa a nomenclatura que aparece. No quadro apresentado são necessidades especiais: cegueira, baixa-visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência mental, autismo, Síndrome de Down, deficiência múltiplas, Altas Habilidades, deficiência de locomoção, Asperger, Síndrome de Rett, Transtornos do Desenvolvimento e Síndrome de Williams.

Sul, ela é a escola que tem mais matrículas de alunos com necessidades especiais: 129 matrículas em 2018 (Apêndice A). A Escola Estadual Especial de Ensino Médio foi excluída da pesquisa por ter como foco o Ensino Médio.

Na 4ª CRE, o número de professores em exercício (em sala de aula) em 2017 chegava a 8.601 profissionais distribuídos da seguinte forma: 2.200 na dependência administrativa estadual; 107 na federal; 3.649 na municipal e 2.645 na particular, dados de 2018 ainda não tinham sido computados, quando de minha visita à 4ª CRE. De acordo com o *site* da Secretaria Estadual de Educação – SEC/RS,⁴⁴ o professor em exercício é o profissional que concretiza a função de docência e atua diretamente com o aluno em sala de aula. Vale dizer que o mesmo professor pode atuar em mais de uma dependência administrativa.

Os dados referentes às matrículas totais do ano de 2018 ainda não foram disponibilizados no *site* da 4ª CRE, mas com a intenção de contextualizar para você, leitor, a rede trago os últimos dados atualizados (ano de 2017). Em relação às matrículas por dependência administrativa estadual, foram realizadas em 2017:

- Ensino Fundamental: 26.179 matrículas
- Ensino Médio: 19.768 matrículas
- Ensino Médio Integrado: 0 matrículas
- Educação Profissional: 344 matrículas
- Educação Especial: 159 matrículas
- Educação de Jovens e Adultos: 4.107 matrículas
- Total: 50.569 matrículas.

Quando o foco se dá sobre as matrículas iniciais da 4ª CRE na Educação Especial, segundo etapa de ensino em 2017, por dependência administrativa temos:

⁴⁴ SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Educação, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/cre-04-caxias-do-sul>. Acesso em: 28 jul. 2019.

Quadro 10 – Matrículas iniciais 4ª CRE, na Educação Especial (dependência administrativa)

Dependência Administrativa	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Total
Estadual	0	0	137	22	0	159
Municipal	0	2	151	0	0	153
Federal	0	3	152	0	212	367
Total 4 CRE	0	5	440	22	212	679

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir dos dados do Censo Escolar de 2017.

Um destaque em relação a esses números se dá na observação dos dados de matrículas no nível federal: 152 (em 2017). Como compete à esfera Federal o Ensino Médio Técnico, Técnico Profissionalizante e de Nível Superior, esse número pode ser considerado um importante indicador, em relação ao acesso de pessoas com deficiência, da 4ª CRE, aos níveis mais elevados de ensino. O que já pode ser um desdobramento dos efeitos da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008). Em tempos sombrios para a educação no Brasil e na perspectiva de retrocesso, em relação a esse documento, parece-me que destacar possibilidades de análise, que validam a política na perspectiva inclusiva, faz-se, cada vez mais, urgente.

Quando atualizamos as informações em relação às matrículas de alunos com necessidades especiais na 4ª CRE, no ano de 2018,⁴⁵ em todas as dependências administrativas, temos o total de 1.047 matrículas, sendo 625 no Ensino Fundamental; 251 no Ensino Médio, 13 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental; 33 na EJA – Ensino Médio; quatro no Ensino Profissional e 121 matrículas na Educação Especial – Ensino Médio (Apêndice B).

Comparando os dados de matrículas em 2018 e os dados do Censo Escolar de 2017, temos um aumento de 378 matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais em doze meses, que correspondem a um aumento de 35,14%. Mais uma vez chama a atenção o aumento no número de matrículas de pessoas com necessidades especiais na 4ª CRE em todas as dependências administrativas. Outro sinal de que, naquilo que toca ao acesso, a Política Nacional de Educação Especial.

⁴⁵ Dados disponibilizados pela 4ª CRE, em relação às matrículas – Quadro totais.

na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). tem trazido importantes resultados para a educação em nível local e regional.

O número de alunos com necessidades especiais, atendidos pelo Município de Caxias, nas diferentes redes, em 2018, é de 520 (matrículas), sendo: sete alunos com cegueira, 14 com baixa-visão, 31 surdos, 14 deficientes auditivos, dois surdo-cegos, 28 com deficiência física, 343 com deficiência mental, 27 alunos com autismo, quatro com Síndrome de Down, 18 com deficiências múltiplas, três com altas-habilidades, 19 com deficiência de locomoção, nove matrículas de estudantes com Asperger e um com Transtornos do Desenvolvimento. Por níveis de ensino temos: 213 matrículas no Ensino Fundamental, 146 no Ensino Médio, 11 na EJA – Ensino Fundamental; 25 na EJA – Ensino Médio; quatro matrículas na Educação Profissional, e 121 matrículas na Educação Especial Ensino Fundamental (Apêndice C – Quadro Necessidades Especiais – Total).

Nos documentos disponibilizados pela 4ª CRE, ainda consta o uso da expressão *deficiência mental* quando a referência é ao número total de matrículas; no entanto, há que se destacar que o Brasil adotou a definição de Deficiência Intelectual proposta pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*,⁴⁶ caracterizada por: “[...] limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos 18 anos”. Trata-se não apenas de uma alteração de nomenclatura, mas de uma mudança epistemológica, que tem origem nos movimentos sociais de luta das pessoas com deficiência, legitimada pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – New York, EUA, 2007, promulgada no Brasil com equivalência de emenda constitucional.

No contexto desta pesquisa, é importante o alerta de que o uso da expressão *deficiência mental* no sistema de matrículas da SEC/RS, do qual a 4ª CRE faz parte, quando o foco é o número total de matrículas, está desatualizado em relação às políticas públicas, na perspectiva da educação inclusiva no Brasil (desde 2010) e dos movimentos internacionais pelos direitos das pessoas com deficiência. Tal destaque não se trata de um preciosismo linguístico, mas da busca pela coerência com uma mudança conceitual e uma outra perspectiva de atendimento escolar.

⁴⁶ *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Intellectual disability, definition, classification, and systems of supports. 11th ed. Washington (DC); 2010.*

No entanto, quando o recorte de matrículas disponibilizado pela 4ª CRE tem como mote as necessidades especiais de alunos por ensino, é possível observar que há a substituição de *deficiência mental* por *deficiência intelectual* (mesmo documento, segunda parte do quadro). Essa diferença de nomenclatura faz com que sejam observadas algumas discrepâncias entre os dados observados, como, por exemplo: ao comparar os resultados da Escola 1 (E1) e o que consta no Apêndice C causa estranhamento a discrepância em relação à informação sobre o número de alunos com Síndrome de Down informados no Quadro de Totais da Escola (Apêndice A): 15 ao todo e o número de alunos com Síndrome de Down informado no Quadro Geral (4 alunos) correspondentes ao Município de Caxias do Sul...

Minha suspeita em relação a essa grande diferença está, justamente, vinculada ao uso de um termo em detrimento de outro e ao fato de que computar as pessoas com Síndrome de Down como deficiência intelectual sempre foi o modo mais usual de tratar os dados. Essa é uma suspeita que pode encontrar respaldo, no momento em que não é possível ler, nos quadros de matrículas, informações sobre outras síndromes que causam deficiência intelectual.

6.1.2 As escolas

Agora que já sabemos um pouco mais sobre a 4ª CRE e as escolas da rede estadual, localizadas em Caxias do Sul, explico os critérios de seleção das escolas.

Para a seleção das três escolas regulares adotei os seguintes critérios:

a) Escolas de Ensino Fundamental, porque ainda trabalham com a formação de leitores numa perspectiva estética;

b) Escola Regular com o maior número de alunos com deficiência, matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de acordo com as informações de matrículas fornecidas pela 4ª CRE, no dia 17/8/2018, localizada no Município de Caxias do Sul;

c) Escola que representa a Mediana (Md),⁴⁷ ou seja, valor que divide o conjunto de dados em dois subconjuntos de mesmo tamanho; no caso da pesquisa foi a

⁴⁷ Definição de Mediana (Md): é o valor (pertencente ou não ao conjunto de dados) que divide o conjunto de dados em dois subconjuntos de mesmo tamanho. De uma forma mais simples, é o valor que divide o conjunto de dados ao meio. Para determinar a mediana de um conjunto de dados, é necessário, primeiro, construir o rol. O rol é a ordenação do conjunto de dados em ordem crescente ou decrescente. Quando o rol for de elementos ímpares a mediana será o valor que divide o conjunto

escola regular com o valor da mediana de alunos com deficiência matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de acordo com as informações de matrículas fornecidas pela 4ª CRE, no dia 17/8/2018, localizada no Município de Caxias do Sul;

d) Escola regular com o menor número de alunos com deficiência matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de acordo com as informações de matrículas fornecidas pela 4ª CRE, no dia 17/8/2018, localizada no Município de Caxias do Sul; e

e) ter recebido pelo menos um acervo do PNBE até 2013. Para a obtenção dos dados referentes às escolas da Rede Estadual de Caxias do Sul, que receberam acervos do PNBE, consulte as informações do Sistema do Material Didático (Simad).

Para realizar o cálculo da mediana de alunos com deficiência e definir a escola que corresponde ao critério **c**, executei os seguintes movimentos:

– identifiquei a escola regular com maior número de matrículas em 2018, no Ensino Fundamental, Escola 2 (E2) que tem **23** alunos com necessidades especiais, com as seguintes deficiências: três estudantes com deficiência auditiva, dois estudantes com deficiência física, 14 com deficiência intelectual,⁴⁸ um estudante com autismo, um com deficiências múltiplas, um com altas habilidades/superdotação e um estudante com deficiência de locomoção (Apêndice D);

– identifiquei as escolas regulares com menor número de matrículas em 2018: escolas com **uma** matrícula. Ao todo seis escolas corresponderam a essa busca;

– construí o rol com os valores entre a escola com maior número de matrículas (23) e a com menor número (1). Rol = {1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23}. $Md = 12$; e

– fiz a busca pela escola com o número de matrículas correspondente e/ou mais aproximado da mediana.

Encontrei duas escolas que informaram o número de matrícula aproximado da mediana: Escola Estadual de Ensino Fundamental A (10 alunos matriculados, todos estudantes com deficiência intelectual) e Escola B (14 alunos matriculados sendo: um aluno com deficiência auditiva, três alunos com deficiência física, seis alunos com deficiência intelectual, um aluno com autismo e três estudantes com deficiência de locomoção). Para fins de desempate, utilizei o critério informado

ao meio. Fonte: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/matematica/moda-mediana.htm>. Acesso em: 1º nov. 2018.

⁴⁸ Nos quadros fornecidos pela 4ª CRE, há, na parte dos totais, o uso da expressão *deficiência mental* e, no quadro que informa por nível de ensino, *deficiência intelectual*.

anteriormente: escola que tiver mais alunos no último ano do Ensino Fundamental e, assim, sucessivamente.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental A tinha um aluno no 1º ano, três no 5º ano, um no 6º, 7º e 8º anos e dois alunos no 9º ano. Já na Escola B, os alunos estavam divididos entre o 1º, 3º, 4º (dois alunos), 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos. Como o critério de desempate faz referência ao maior número de alunos no último ano, no caso, o 9º, a escola selecionada para a opção mediana é a Escola B, de agora em diante Escola 3 (E3). O número de matrículas de estudantes com Necessidades Especiais na E3 é 30 (Apêndice E).

Para a definição da escola com menor número de matrículas, dentre as seis que foram citadas, também utilizei o critério de estudante matriculado no último ano do Ensino Fundamental. A escola que correspondeu a esse critério de desempate é a Escola 4 (E4), com um aluno matriculado no 9º ano. O número de matrículas de estudantes com Necessidades Especiais na E4 é 22 (Apêndice F).

Para fins de síntese, as escolas selecionadas, após a aplicação de todos os critérios foram: Escola 1 (E1) – escola especial; Escola 2 (E2) – maior número de matrículas; Escola 3 (E3) – mediana; e Escola 4 (E4) – menor número de matrículas.

6. 2 OS(AS) PASSAGEIROS(AS)

Foram convidados a participar da viagem/pesquisa professores(as), profissionais da biblioteca e professores(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As entrevistas foram realizadas em fevereiro e março de 2019.

Seriam entrevistados em cada escola: um(uma) professor(a); um(uma) profissional da biblioteca e um(uma) professor(a) do AEE (quando houvesse), totalizando 12 sujeitos, sendo (até) três de cada escola. Duas escolas não tinham em seu quadro professor(a) deslocado(a) para a biblioteca e/ou professor(a) do AEE. Por conseguinte, realizei as entrevistas com 10 (dez) passageiros(as). Cada passageiro(a) recebeu identificação, de acordo com a escola na qual atuava e sua área de atuação, por exemplo: professora de Português da Escola 1 = P1, e assim sucessivamente.

Ao todo entrevistei 10 professoras, todas mulheres e, confesso, que ainda me causa estranhamento não me deparar, em pleno século XXI, com profissionais do gênero masculino exercendo funções nas escolas vinculadas ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nem

atuando no Atendimento Educacional Especializado. Parece que as ações de alfabetização e letramento, bem como de cuidado e atenção, ainda estão muito vinculadas ao gênero feminino. Penso que esse pode ser um campo para estudos futuros. Deixo apenas aqui o registro dessa impressão, como um dos ecos das situações observadas no campo.

Na Escola 1, todas as professoras têm formação para o AEE e a biblioteca está desativada. Por esse motivo entrevistei apenas duas professoras (uma respondendo pelo ensino de Literatura e Formação de Leitores e a outra pelo AEE). A Escola 4 informou que não tem profissional fixo para o AEE, por esse motivo só entrevistei duas professoras, uma que atua com Literatura e Formação de Leitores e outra que está lotada na biblioteca. Nas escolas 2 e 3, entrevistei três professoras (uma de cada grupo de passageiras).

As “passageiras desta viagem” foram identificadas por letras e números, a partir da área de atuação e da escola onde atuam, como pode-se observar no quadro abaixo.

Quadro 11 – Identificação das passageiras

ESCOLA	PASSAGEIRAS	ÁREA	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO NA ESCOLA	TEMPO DE ATUAÇÃO na REDE
1	P1	Português	Pedagogia com habilitação para a Educação Especial	18	24 anos
	AEE1	Atendimento Educacional Especializado	Pedagogia + Capacitação para Deficiência Intelectual e Surdez	17	18 anos
2	P2	Português	Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola + Formação em Coordenação Pedagógica	10 anos	10 anos
	B2	Biblioteca	Pedagogia	7 anos	12 anos
	AEE2	Atendimento Educacional Especializado	Pedagogia + Especialização em Psicopedagogia e Capacitação para o	Não informou	Não informou

			Atendimento Educacional Especializado – Deficiências Múltiplas		
3	P3	Português	Língua Portuguesa	2 anos	2 anos
	B3	Biblioteca	Licenciatura Plena em Educação Artística + Pós-Graduação em Supervisão Escolar	5 anos	20
	AEE3	Atendimento Educacional Especializado	Educação Especial e Especialização em Deficiência Múltipla e Deficiência Mental	+ 5 anos	6 anos
4	P4	Português	Língua Portuguesa e Literatura	19 anos	22 anos
	B4	Biblioteca	Língua Portuguesa e Literatura	2 anos	16 anos

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Legenda:

P = Professora de português

B = Professora que está atuando na biblioteca

AEE = Professora do Atendimento Educacional Especializado

O número corresponde à escola.

Considero importante informar que cinco movimentos fizeram parte da pesquisa empírica: 1) a preparação das entrevistas (onde estudei as particularidades de cada escola visitada, em relação, principalmente, aos acervos recebidos do PNBE por escola); 2) a visita à escola (observação e registros fotográficos) e a realização das entrevistas; 3) a notação das impressões pós-entrevistas (momento de colocar em palavras o que vi, ouvi e senti e que não pode ser transcrito a partir dos áudios); 4) a transcrição das entrevistas; e 5) as análises na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD), ancorada em Bakhtin.

O material produzido ficará sob a guarda da pesquisadora responsável, pelo período de cinco (5) anos e, após esse prazo, será totalmente destruído/apagado/inutilizado. Essa etapa da pesquisa teve como foco a

acessibilidade, a qualidade das obras, o conhecimento sobre a circulação (uso) e a recepção dos livros dos acervos do PNBE, por parte das entrevistadas. Todas as participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). E sinalizo que est pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UCS (CEP/UCS) atavés do Parecer Consubstanciado nº 3.060.435 de 06/12/2018.

6.2.1 Sobre as passageiras

Todas as passageiras desta viagem/pesquisa possuem formação no Ensino Superior. Sendo que a que está na rede a mais tempo tem 24 anos de serviço (P1) e a mais nova ainda está no estágio probatório de 3 anos (P3). P1 tem formação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial, atua a 18 anos na Escola 1 (E1) e a 24 anos na Rede Estadual de Educação quando se apresentou no início da entrevista disse que gosta muito de trabalhar na escola. Já a professora AEE1 também é formada em Pedagogia e participou de uma capacitação para trabalhar com alunos com deficiência intelectual e surdez, seu tempo de atuação na escola é de 17 anos e está na rede a 18 anos. AEE1 fala ao narra sua prática na escola não esconde as dificuldades para o atendimenno no AEE.

Atuam na E2 três professoras. P2, que tem formação em Língua Portuguesa e Espanhola, além da Formação em Coordenação Pedagógica, ela está a dez anos na escola e na rede e diz que se sente desafiada ano a ano pelos alunos quando o foco é a formação leitora. A professora B2, que está atuando na biblioteca tem 12 anos de rede e está a 7 anos na E2. Sua formação é Pedagogia e ela conta que está contente com suas ações na biblioteca da escola. Já a AEE2 não informou seu tempo de atuação na escola e na rede, mas cabe destacar que tem ampla e qualificada formação. Sendo licenciada em Pedagogia, com uma especialização em Psicopedagogia e, ainda, uma capacitação para o AEE – Deficiências Múltiplas. Ela relata que utiliza, frequentemente, nos atendimentos aos estudantes com deficiência a literatura infanto-juvenil.

Na Escola3 (E3) a professora que está atuando na biblioteca tem formação em Educação Artística e pós-graduação (lato senso) em Supervisão Escolar. Observaremos mais adante neste texto que as práticas de B3 na escola tem enfrentado resistência dos/as alunos/as a leitura. Já referi neste subcapítulo que P3 é a professora com menos tempo de atuação na rede (2 anos), sua formação é Licenciatura em Língua Portuguesa. Ela sinaliza que ainda está se adaptando a

escola, mas destaca que gosta muito de trabalhar com leitura e com o ensino de Língua Portuguesa. A professora AEE3 é licenciada em Educação Especial, tem especialização em Deficiência Múltipla e Deficiência Mental e está na E3 a cinco anos. AEE3 informa que é um pouco mais complicado utilizar a literatura infanto-juvenil com alunos com deficiência mental (intelectual segundo a nova definição DSM V) porque os livros não são pensados para esse público. O que, em sua opinião, envolve adaptações nos textos e nas imagens, deixando as páginas das histórias um pouco mais 'limpas' em relação a macha gráfica.

Na E4 não há profissional de AEE. As passageiras entrevistadas foram: P4, com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura e B4 que possui a mesma habilitação. P4 está na escola a 19 anos, sendo que trabalha na Rede Estadual de Educação a 22 anos. Já B4 está a dois anos na escola, mas a 16 anos na rede. Ambas informaram utilizar literatura infanto-juvenil em sua prática pedagógica.

6.3 A CARTA DE VOO

Chegado o momento de investigar como são recebidos os livros do PNBE nas escolas e qual sua circulação, perguntei aos(as) passageiros(as) como foi o serviço de bordo. No contexto desta viagem/pesquisa, significou perguntar se sabiam o que era o PNBE, se conheciam os diferentes acervos, se os utilizavam e como. Para além disso, busquei provocar as respostas em relação aos possíveis impactos que um programa como o PNBE, teve (ou tem) na formação de leitores literários.

Para fazer isso, defini que a técnica utilizada seria a entrevista. Optei por realizar entrevistas do tipo semiestruturadas, de modo que o roteiro predefinido (o mapa) pudesse ser ajustado, conforme a interação fosse se desenrolando. As perguntas eram abertas e puderam ser respondidas em uma conversa informal.

A opção por organizar um roteiro de entrevista semiestruturada foi ancorada no entendimento de Triviños (1987) e Manzini (2001; 2003) de que o roteiro serve para sistematização de questões com informações básicas, que ajudam o(a) pesquisador(a) a se organizar para o processo de interação com o(a) entrevistado(a).

Para Manzini (2001; 2003), é preciso ainda ter cuidado quanto à forma das perguntas e a sequência das mesmas, bem como o tempo empregado para a realização das entrevistas. Meu entendimento é de que esses cuidados devem ser observados em todos os roteiros de entrevista, elaborados pelo(a) pesquisador(a).

O mapa elaborado (Anexo I) partiu das questões mais gerais para as mais específicas, iniciando com um cabeçalho de identificação para controle da pesquisadora/balonista e organização de dados sociodemográficos. E foi organizado em três blocos, quais sejam:

Bloco 1 – ESCOLA, EDUCAÇÃO E LEITURA LITERÁRIA: composto por perguntas que tinham como objetivo explorar as dimensões relacionadas à utilização didática de livros de literatura infantojuvenil na escola;

Bloco 2 – LITERATURA INFANTOJUVENIL, A INSCRIÇÃO DO OUTRO, DO DIFERENTE E A PERSPECTIVA INCLUSIVA: composto por questões que tinham como objetivo: a) explorar as dimensões relacionadas à materialidade e à acessibilidade dos livros de literatura infantojuvenil na escola, na perspectiva inclusiva; e b) explorar as dimensões relacionadas às personagens diferentes nas narrativas de literatura infantojuvenil; e

Bloco 3 – AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO BRASIL E A PERSPECTIVA INCLUSIVA: composto por perguntas que tinham como objetivo explorar o conhecimento dos(as) passageiros(as), em relação às políticas públicas para a formação de leitores no Brasil.

As participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) elaborado de acordo com a Resolução n. 510, de 7 de abril de 2017, do Conselho Nacional de Saúde/CNS e observando o texto da Resolução n. 466/12, também do CNS, bem como o que explicita a Lei n. 12.257, de 18 de novembro de 2011, no Capítulo VI. E foram informadas de que sua participação na viagem poderia ser interrompida a qualquer tempo. Por sorte não tive nenhuma desistência, a viagem transcorreu sem problemas e dentro do prazo.

Fica aqui meu agradecimento às passageiras que se deixaram seduzir pelo convite de voar em um balão (com uma desconhecida) e que me ajudaram a pensar as políticas para a formação de leitores no Brasil!

Há pessoas que nos fazem voar.
A gente se encontra com elas e leva um bruto susto [...] elas nos
surpreendem e nos descobrimos mais selvagens, mais bonitos,
mais leves, com uma vontade incrível de subir até as alturas,
saltando de penhascos.
(Rubem Alves)

Cabe um agradecimento a você, também, que me acompanha já há algum tempo. Lembra que, em algumas vezes, neste texto, perguntei se você voaria

comigo?! Nem esperei sua resposta, confesso. Mas todos os movimentos que fiz tinham (e têm ainda) o desejo de sua companhia, porque sem leitor não há texto... sem interlocutor não há diálogo que precisa, assim como o pássaro, voar livre e semear vida. Retomo a analogia simbólica da Tese como viagem/poema/experiência/liberdade e acho que é chegada a hora do “pássaro”, enfim, se apresentar. Não cabe mais perguntar se voa comigo. Pergunto: Voa com ele?!

7 O DEVIR PÁSSARO (ou quando o que parece óbvio se apresenta)

Organizo este capítulo, a partir do que observei ao longo da pesquisa de campo, que se constituiu na ida às quatro escolas selecionadas para a realização das entrevistas, com professoras que trabalham com literatura ou formação de leitores, com as profissionais que estão lotadas nas bibliotecas das escolas e com as professoras do Atendimento Educacional Especializado.

Sigo a lógica da sistematização de cinco movimentos que fizeram parte da pesquisa empírica, informados no capítulo 6 e retomados aqui: 1) a preparação das entrevistas (onde estudei as particularidades de cada escola visitada em relação, principalmente, aos acervos recebidos do PNBE por escola); 2) a visita à escola (observação e registros fotográficos) e a realização das entrevistas; 3) a notação das impressões pós-entrevistas (momento de colocar em palavras o que vi, ouvi e senti e que não pode ser transcrito, a partir dos áudios); 4) a transcrição das entrevistas; e 5) as análises na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD) ancorada em Bakhtin.

Há um entrelaçamento dessa minha visão de mundo nos processos de análise. Há uma evidente recorrência ao meu imaginário e à minha memória enciclopédica, porque acesso a todo instante o conhecimento que tenho sobre educação, literatura infantojuvenil, formação de professores, políticas públicas para a formação de leitores, entre outros assuntos, ao elucubrar possibilidades de interpretação das situações de entrevista, entendidas como situações de enunciação (de diálogo) sob a ótica bakhtiniana.

Ao ampliar as interpretações para além do texto escrito, a ADD incorpora, na perspectiva de análise, o contexto social, histórico, cultural e de fala; o reconhecimento do discurso do outro como legítimo; e a polifonia (os ecos – que são da ordem das memórias, como a(s) voz(es) do(s) outro(s) que nos acompanha(m), uma vez que a enunciação é produto da interação entre dois ou mais indivíduos.

Por conseguinte, orientam ainda as análises, como já escrevi antes nesta viagem/pesquisa, além do entendimento das entrevistas e dos movimentos que as antecederam e precederam, como situações de enunciação, os conceitos de: enunciado, polifonia, diálogo, dialogismo, interação, entre outros. De forma breve retomo o enunciado como unidade de comunicação discursiva, que exige do outro uma atitude responsiva que é inerente à interação verbal. Simplificando, podemos

escrever que toda a pergunta exige uma resposta do outro. Já a polifonia entendida como ecos permite que tanto a pesquisadora quanto os sujeitos da pesquisa acionem as vozes de outros sobre um tema (o que já foi escrito, o que já foi teorizado, o que ouvimos falar, etc.), nas situações de diálogo. Nenhum desses conceitos de Bakhtin pode ser analisado, em minha opinião, de forma isolada, uma vez que fazem parte de um processo maior de comunicação estabelecido pelas relações dialógicas (orgânicas).

O olhar de Bakhtin sobre a enunciação, que só existe mediada pela linguagem (verbal ou não verbal), numa perspectiva mais ampla, permite ao(à) pesquisador(a) incorporar as análises o dito e o não dito (da parte verbal e não verbal), que compõe uma situação dialógica (das entrevistas, por exemplo), ampliado o entendimento para um enunciado produzido numa relação orgânica e sistêmica, que prescinde do outro para sua realização.

Para o autor, esse enunciado orgânico considera: os fatores de exauribilidade do objeto e do sentido; o projeto ou a vontade de discurso do falante, e as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. (BAKHTIN, 2003, p. 280). É a perspectiva da relação entre esses fatores que modifica o todo e permite a compreensão do diálogo. Numa abordagem sistêmica, o processo de apropriação da linguagem só é compreendido a partir das interações sociais mediadas por práticas discursivas (da palavra dita ou não dita).

O que trago, na parte introdutória deste capítulo, não é algo novo para nós (eu e você, leitor, que me acompanha), esmiucei em palavras os conceitos de Bakhtin que norteiam essa viagem/pesquisa no capítulo **3: LUZ/BALÃO (O CÍRCULO, BAKHTIN E A PERSPECTIVA DE ANÁLISE)**, mas opto por trazer novamente aqui, de forma resumida, porque entendo que estamos em uma nova etapa da viagem, que só fará sentido se tomarmos como referência o enunciado do texto escrito explicitado nas páginas 59 a 80 desta tese. Alinhando a proposta de compreensão dos conceitos de Bakhtin, na perspectiva desta viagem/pesquisa, podemos, finalmente, avançar e nos perguntar pelo *Devir pássaro*.

7.1 O DEVIR [...]

Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco ele é uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. É o princípio de uma realidade própria ao devir (a ideia bergsoniana de uma

coexistência de “durações” muito diferentes, superiores ou inferiores à “nossa”, e todas comunicantes).
(DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 17).

A epígrafe de Deleuze e Guattari (2012) com a qual introduzo esta parte do capítulo me provoca em relação àquilo que o devir pode ser, uma vez que os autores nos convidam a refletir sobre o que ele **não** é. Não é correspondência de relações. Não é semelhança, imitação, identificação.

Tomar o devir como princípio de uma realidade parece ser, então, o desafio dessa etapa da viagem/pesquisa. Ainda assim, essa tomada de decisão implica deixar de fora muita coisa, o que resulta em riscos e “fragilidades” ... Mas, se o devir não é também regredir, posso, nesse sentido, acolher o viés inicial dos autores em relação a deixar claro, primeiro, aquilo que o devir, nesta viagem, não é.

Na perspectiva da metáfora da Vida, do Balão e do Pássaro, que foi sendo delineada neste texto, o devir não é verdade absoluta. Não é representação da realidade. Não é a única possibilidade de análise(s). Não é imitação. Não é correspondência. Não é um devir qualquer...

Não se restringe a um verbo, não nos conduz a parecer, ser, equivaler ou produzir. Na perspectiva desta viagem, **O Devir é Pássaro**. Pássaro enquanto construção, interpretação. É um recorte, subjetivo, impregnado de história e de sociedade. É cultural e traduz um foco e um desejo. Esse *Devir Pássaro* não é genérico ou generalista, não é universal. Não é acessível na perspectiva inclusiva (ainda que isso possa parecer incoerente). É uma possibilidade! É pássaro que só pode voar, se aqueles que foram convidados a voar com ele acreditarem que, de fato, ele tem asas...

Entrevistei 10 passageiras, todas com formação no Ensino Superior como já trouxe neste texto no Quadro 10 – Identificação das passageiras (páginas 162 - 163). Retomo no quadro a seguir, de forma resumida, a identificação de cada uma delas, informando escola e área de atuação para facilitar a identificação nas análises.

Quadro 12 – Identificação resumida das passageiras

ESCOLA	PASSAGEIRAS	ÁREA
1	P1	Português
	AEE1	Atendimento Educacional Especializado
	P2	Português

2	B2	Biblioteca
	AEE2	Atendimento Educacional Especializado
3	P3	Português
	B3	Biblioteca
	AEE3	Atendimento Educacional Especializado
4	P4	Português
	B4	Biblioteca

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Legenda:

P = Professora de português

B = Professora que está atuando na biblioteca

AEE = Professora do Atendimento Educacional Especializado

O número corresponde à escola.

a) O mapa:

O Roteiro de entrevistas foi elaborado com perguntas norteadoras, organizadas em três blocos, sendo que os dois primeiros blocos tinham como foco responder ao objetivo específico c) desta viagem/pesquisa (página 32 deste texto) e o terceiro bloco foi organizado com a intenção de responder aos objetivos específicos b) e d) (idem).

No **Bloco 1 – Escola, Educação e Leitura Literária** (busquei explorar dimensões relacionadas à utilização didática e/ou literária de livros de literatura infantojuvenil na escola); no **Bloco 2 – Literatura Infantojuvenil, a inscrição do outro, do ‘Diferente’ e a perspectiva inclusiva** (busquei explorar dimensões relacionadas à materialidade e acessibilidade dos livros de literatura infantojuvenil na escola, na perspectiva inclusiva e as dimensões relacionadas às personagens diferentes nas narrativas de literatura infantojuvenil); e no **Bloco 3 – As políticas para a formação de leitores literários no Brasil e a perspectiva inclusiva** (pretendi explorar a visibilidade e os possíveis impactos das políticas de formação de leitores literários no Brasil, na perspectiva inclusiva, com foco na acessibilidade dos acervos).

Uma ressalva: apenas o objetivo específico a) analisar os editais do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) no período de 1998 a 2014, tendo como foco a acessibilidade dos livros na perspectiva inclusiva (p. 32), não tem vinculação com as entrevistas, por tratar-se de uma pesquisa documental realizada *a priori*.

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e depois transcritas. Também perguntei, no final dos encontros, se as professoras/passageiras gostariam de

complementar alguma informação e/ou expressar algo mais sobre a temática, e seus comentários foram inseridos nas análises.

7.2 O PÁSSARO

Tenho sinalizado, ao longo deste capítulo, o entendimento de que tomo as etapas da pesquisa de campo para as análises de forma interdependente (orgânica), entendendo não apenas as entrevistas, mas as etapas que as antecederam e as que precederam, também como situações de enunciação. Gosto de pensar que busco dar às análises uma configuração de narrativa, que tenta aproximar as diferentes vozes que a compõem (perspectiva polifônica a partir de Bakhtin): da pesquisadora/balonista, dos autores que dão suporte teórico ao que se pretende analisar (principalmente Bakhtin), das capitãs da viagem (minha orientadora e coorientadora: Flávia e Cláudia) e das passageiras. Nesse sentido, nossas histórias e experiências interferem no que se quer contar e na própria forma de contar.

Como pesquisadora viajante, deixo-me conduzir no texto sem perder de vista que é importante manter a coerência e a logicidade, e que o conteúdo das análises precisa responder aos objetivos (geral e específicos) desta viagem/pesquisa, como já sinalizei neste texto.

Começo escrevendo a você sobre a preparação para cada agenda; falo das minhas impressões e dos sentimentos despertados em cada visita. Mas a eles se mesclam momentos de fala das passageiras que, em minha opinião, se coadunam com o que venho tecendo em palavras.

Antes de ir para as escolas, pesquisei sobre os acervos que cada uma delas havia recebido, porque entendo que saber se, quando e o que a escola recebeu do PNBE poderia me ajudar a entender as dimensões e os impactos do Programa naquela escola e, também, favorecer a identificação de exemplares nas bibliotecas. Na sequência conto um pouco sobre a preparação para as entrevistas, trago informações sobre as escolas e começo a apresentar as análises.

7.2.1 A Prata da Casa: Escola 1

A primeira escola que visitei, Escola 1 (E1) está localizada no bairro Pio X, em Caxias do Sul e, no ano de 2018, de acordo com informações de matrículas da 4ª

CRE, tinha 129 alunos com Necessidades especiais⁴⁹ matriculados em agosto. Segundo dados do Censo de 2018, a escola tem 14 salas de aula, sendo que 11 são utilizadas, nela trabalham 21 funcionários (incluindo professores); ela tem um laboratório de informática, cozinha (para cursos – momentaneamente em desuso por falta de profissionais e/ou convênio para cursos de formação aos alunos), biblioteca (desativada), sala de professores, sala para a direção, banheiros (adaptados), secretaria, refeitório, despensa, lavanderia e ainda espaços cobertos e ao ar livre para atividades de educação física, música e recreio.

Conto um pouco como foi a minha ida à escola para as entrevistas. Cheguei na escola um pouco antes do horário marcado, após receber a confirmação da agenda por *Whatsapp*. Fui muito bem recebida pela diretora, que me mostrou as dependências e comentou que todas as professoras da E1 têm formação na área da Educação Especial, requisito obrigatório para atuar nessa modalidade de ensino, além de uma licenciatura. E que a escola, ainda que tenha um espaço de biblioteca, não conta, no momento, com uma profissional designada para a mesma. Inclusive sinalizou que há uma intenção de reativar a biblioteca ainda em 2019 e que aceitaria ajuda da UCS e mesmo minha, para organizar o espaço na perspectiva da acessibilidade.

Ao caminhar pelos corredores da E1, observei que as dependências são acessíveis para pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida. Mas não há sinalização tátil ou em Braille, nos corredores e/ou nas paredes. As salas têm uma configuração diferenciada, de tamanhos menores e com poucas carteiras, em torno de 12 alunos por turma no máximo, nas salas maiores. Para além disso há elevador, rampas, banheiros adaptados, uma cozinha para os alunos participarem de oficinas de gastronomia (momentaneamente também desativada por falta de profissionais), espaços para lazer e exercícios e, até mesmo, laboratório de informática. Visitei o espaço da biblioteca para entender um pouco sua configuração, antes das entrevistas e, no local, tentei localizar alguns livros dos acervos que a escola recebeu e quase não encontrei nenhum exemplar do PNBE, além de periódicos com a logomarca do Programa.

Os espaços da E1 são acessíveis e existem rampas, elevador e mobiliário adaptado para pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida. As salas de

⁴⁹ Mantenho a nomenclatura utilizada no documento disponibilizado pela 4ª CRE.

aula são organizadas para um número máximo de 12 alunos e têm tamanho menor do que nas escolas regulares em geral. Na perspectiva da acessibilidade arquitetônica, a escola está em consonância com a NBR 9050, precisando de pequenos ajustes, principalmente, nos bebedouros e banheiros. Coisas mínimas, se considerarmos o público por ela atendido.

Seguem algumas fotos da E1.⁵⁰

Foto 1 – Sala de aula



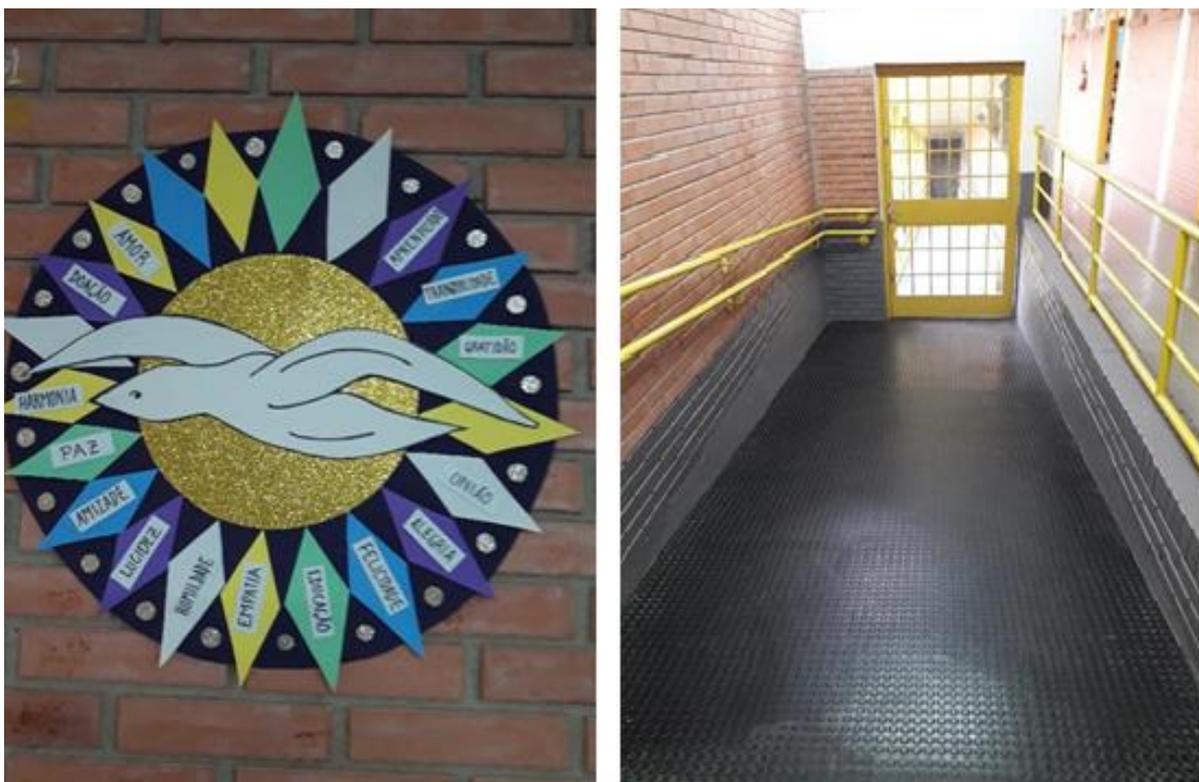
Fonte: Fotos da autora.

Na Foto 1 trago o exemplo de uma sala de aula; na 2, a Mandala dos Sentimentos, que é elaborada com a participação dos alunos e professores e que vai sendo preenchida ao longo do ano. E, na Foto 3, destaco a imagem de uma das rampas de acesso ao andar superior da escola.

Foto 2 – Mandala de sentimentos

Foto 3 – Rampa de acesso

⁵⁰ Todas as fotos foram autorizadas pela direção da escola e são de minha autoria.



Fonte: Fotos da autora.

Observe que existe uma porta no final da rampa e que ela está fechada; perguntei se essa era uma prática recorrente ou estava fechada porque estive na escola em dia não letivo. A resposta foi que alguns alunos da escola, majoritariamente com Síndrome de Down e/ou deficiência intelectual, às vezes, gostam de dar uma “escapadinha” das aulas e que a decisão de manter a porta fechada ajuda a controlar essas situações, com maior segurança para todos.

Em relação ao PNBE, a E1 recebeu acervos nos anos de 2012, 2013 e 2014, totalizando 84 objetos, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 13 – Resumo da Tabela de Consulta de distribuição PNBE E1

Ano	Objetos Total	Quantidade	Tipo
2012	4	1	Projeto Trilhas – Escolas Planilhas
		03	Escolas – Tipo 3 – anos iniciais* * Acervos compostos por 25 títulos.
2013	43	35	Periódicos – Categorias 01 – escolas urbanas
		06	Periódicos – Categorias 03 – escolas urbanas
		02	PNBE do Professor E.F – Anos Iniciais (escolas)
2014	37	02	Paletização PNBE 2014 (Anos Iniciais)

		35	PNBE 2014 – Periódicos – Categoria Urbana
Total	84		

Fonte: Elaborado pela autora.

Objeto é o termo utilizado pelo FNDE para indicar o material adquirido nas Tabelas de Consulta de Distribuição, disponibilizadas *online*,⁵¹ e pode significar um título ou mais de um, quando, por exemplo, se refere a um acervo, caixa ou coleção. Isso significa dizer que receber 84 objetos pode ser um número bem maior de volumes/títulos recebidos por escola.

Vale dizer que nenhum dos acervos recebidos pela E1 foi disponibilizado em formato acessível, na perspectiva desta pesquisa. Outro destaque é da ordem da localização dos acervos do PNBE na biblioteca da escola (que está desativada no momento); consegui localizar os periódicos porque estava com a lista deles em mãos, uma vez que, ao comentar com as profissionais que trabalham na escola, nenhuma conseguiu lembrar de alguma revista (título) que existia na biblioteca e que tinha como origem o PNBE. Parece que a identificação dos títulos do Programa não é algo de conhecimento geral (mesmo que os exemplares sejam identificados pela logomarca do PNBE). Ainda assim, não encontrei as coleções completas.

Não sou bibliotecária, mas, ao longo das visitas às quatro escolas, o que pude observar é que:

1º) nenhuma das profissionais lotadas nas bibliotecas das escolas pesquisadas é formada em Biblioteconomia e apenas B3 disse ter participado de uma capacitação – em nível de extensão – que tinha como foco a biblioteca. Ou seja, as profissionais que estão lotadas nesses espaços poucas vezes têm capacitação específica para a organização e catalogação dos acervos e para o trabalho na biblioteca. E isso tem efeitos.

A Lei n. 12.244, de 24 de maio de 2010, dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País e define em seu art. 3º que os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares seja efetivada, num prazo máximo de **dez anos**, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis n. 4.084, de 30 de junho de 1962, e n. 9.674, de 25 de junho de 1998. (BRASIL, 2010, grifo meu). Estamos quase finalizando esses 10 anos (o prazo encerra em 25 de junho de 2020),

⁵¹ Inserir fonte e data da consulta.

mas pouquíssimos concursos para a contratação de bibliotecários para as escolas no Brasil foram e/ou estão sendo realizados, o que significa que – dificilmente – a lei será cumprida.

Ainda nessa direção, a Lei n. 12.244, é complementar à Lei n. 4.084, de 30 de junho de 1962, que, em seu art. 2º, define o exercício da função de Bibliotecário em qualquer um de seus ramos. De acordo com o dispositivo legal, o exercício da função de bibliotecário só será permitido aos bacharéis em Biblioteconomia, portadores de diplomas expedidos por escolas de Biblioteconomia de nível superior, oficiais, equiparadas, ou oficialmente reconhecidas, aos bibliotecários (formados em instituições estrangeiras), que tiverem seus diplomas revalidados no Brasil, e não será permitido aos diplomados por escolas ou cursos feitos por correspondência, intensivos, de férias, etc. (Parágrafo único, art. 2º).

O que isso significa no contexto desta viagem/pesquisa, quando um dos grupos de passageiras entrevistadas é formado por profissionais que estão atuando na biblioteca escolar (em desvio de função), mas que não têm formação para isso? Veja, problematizo tal situação por entender que, dentre as competências gerais e específicas dos Bacharéis em Biblioteconomia (profissionais formados para o exercício), de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia estão: elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos; utilizar racionalmente os recursos disponíveis; desenvolver e utilizar novas tecnologias; e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação, entre outras ações (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 32). Bem como: interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente; e processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação.

Mas como exigir isso das passageiras entrevistadas se, no geral, essas profissionais estão em desvio de função, deslocadas da sala de aula para a biblioteca e não têm formação para o exercício da função de bibliotecárias? Como esperar resultados na perspectiva da formação de leitores literários, se cada acervo tem uma organização diferenciada, que obedece a critérios **mais intuitivos do que técnicos**?

Isso dificulta, entre outras questões, a identificação dos títulos pelos seus usuários, até mesmo pelas profissionais que ali estão locadas.

Observei que não foram executadas nas escolas (pelo menos não foram relatadas pelas passageiras) ações, com o objetivo de dar visibilidade aos acervos e/ou capacitar os professores e demais usuários dos espaços. Também ações com o viés da formação de leitores não foram relatadas pelas passageiras que atuam nas bibliotecas – pela legislação, nem poderiam ter sido. O uso das bibliotecas fica, portanto, restrito a atividades semanais e/ou quinzenais de leitura (dependendo da escola e da faixa etária dos alunos), em geral com tempo máximo de 45 minutos; os alunos são convidados a ir à biblioteca escolher livros selecionados pelos professores.

Proponho uma analogia em relação a esse tipo de prática: você vai a um restaurante, percebe que existe um cardápio variado – você o está vendo –, mas só pode pedir determinados pratos selecionados (os livros que estão na mesa, por exemplo). Ou seja, você come/lê o que outros querem que você coma/leia e, na maior parte do tempo, nem sabe por quê.

O que quero chamar a atenção aqui diz respeito à intencionalidade da leitura na escola que, na maior parte das vezes, não pergunta aos leitores o que gostariam de ler e tem um fim formativo. E essa é uma prática recorrente que observei nos relatos das passageiras, mas que também experienciei em minha trajetória escolar. Posso dizer que mais de 30 anos, depois da conclusão de minha escolarização na educação básica, pouco ou quase nada mudou, no que diz respeito à formação de leitores na escola. E o mesmo se aplica a formação de professores para o trabalho com os futuros leitores.

Ainda, a partir da analogia do restaurante, atrevo-me a comentar que o mesmo se aplica às políticas públicas para a formação de leitores no Brasil, são ofertados livros selecionados por especialistas que escolhem de um cardápio elaborado para cada restaurante (apenas seguindo na analogia), que traz pratos/livros que correspondem a critérios de um edital de seleção de obras (edital que pode ser chamado de categoria de restaurante – porque cada categoria oferece um tipo específico de prato/título) definido por outros especialistas e, para os quais, os *chefs* (as editoras) ajustam seus menus. Há aqui uma intencionalidade regida pelo mercado, que interfere no processo e se reflete na oferta e na seleção dos pratos/títulos.

Pergunto: Quando nossos estudantes poderão ler/comer aquilo que gostam? Aquilo que desejam? Quando de fato iremos distinguir a formação de leitores, na

perspectiva da alfabetização e do letramento, da perspectiva da formação literária, da leitura por prazer, na perspectiva estética? Quando o Estado, a escola, os gestores e as políticas públicas para a formação de leitores irão se preocupar, de fato, com as ações necessárias à formação dos profissionais que ocupam as bibliotecas, com as estratégias para divulgação, distribuição e visibilidade dos acervos disponibilizados pelas políticas públicas? Quando os profissionais das escolas estarão capacitados para o trabalho com esses acervos se, a maior parte deles, sequer sabe que eles existem e/ou que estão disponíveis na escola? Vale dizer que esse desconhecimento não é culpa deles!

Não posso condenar as passageiras que ocupam as bibliotecas por não se darem conta disso, por não saberem disso, nem é essa minha intenção... Mas, na perspectiva da pesquisa como viagem de balão, que sofre os efeitos do clima e dos ventos, essas DEScobertas podem fornecer indícios que ajudam a problematizar, por exemplo, a INvisibilidade do PNBE e das políticas públicas para a formação de leitores no Brasil. Tais como:

1º) a disposição dos acervos (livros e revistas/periódicos) nas prateleiras e estantes não favorece a busca por títulos; e

2º) o ambiente das bibliotecas é pouco convidativo/atrativo para os alunos, pouco acolhedor.

O que problematizo não pode ser analisado de forma isolada, porque os dois destaques dizem respeito às competências e habilidades que tocam ao profissional da biblioteca – que deveria ser um Bacharel em Biblioteconomia – mas que, por questões políticas e de DESresponsabilização, principalmente do Estado (que não cobra e não amplia os orçamentos estaduais e municipais para a educação) e dos estados e dos municípios (que não contratam porque não têm verbas para isso), tem sido realizado intuitiva, superficialmente e, de forma provisória (ainda que seja uma prática quase institucionalizada), por professoras em desvio de função, como se pode observar nas escolas *locus* desta viagem/pesquisa. Será que tal situação reflete a situação das escolas no Brasil todo? Posso arriscar que sim. Fica a provocação: as escolas públicas brasileiras têm em suas bibliotecas profissionais habilitados para o exercício da função de bibliotecário?

Outros desdobramentos ainda são possíveis, por exemplo: Quais profissionais da escola estão sendo deslocados para o trabalho nas bibliotecas escolares e por quê? B2 e B3 nos ajudam a refletir sobre isso: – *Eu estou na biblioteca*

desde que retornei da minha licença saúde (B2). – Eu trabalho em escola há mais de 20 anos, estou quase me aposentando e alguém tinha que assumir a biblioteca (B3).

Parece que o trabalho na biblioteca das escolas tem sido destinado aos professores que estão perto de atingir sua aposentadoria, que estão cansados da prática docente em sala aula, que estão retornando de licença saúde, etc. Terá a biblioteca se tornado a opção nº 2 dos profissionais de educação, que estão adoecendo no processo e cansados de ensinar?

Veja, caro leitor que me acompanha, todas essas questões emergem dos movimentos que fiz ao longo da pesquisa empírica, da viagem em si. Não eram necessariamente o foco, mas passaram a fazer parte do meu Devir Pássaro e permitem, em minha opinião, entender alguns aspectos que envolvem as políticas de formação de leitores literários no Brasil, configurando-se em chaves de leitura, que orientam as análises e as possíveis considerações finais desta viagem, as quais chamo de Novos Mapas de Voo.

Destaco outras questões que podem ser consideradas: Qual é o espaço de uma biblioteca na escola? Qual o seu papel? Qual a sua potência em relação aos alunos e professores, na perspectiva da formação de leitores literários? E, na perspectiva inclusiva? Essas são questões que emergem das visitas e das entrevistas e que me ajudam a refletir também sobre o papel, os impactos e a potência (ou Impotência) das políticas públicas para a formação de leitores no Brasil, ainda mais quando o foco se dá em relação às obras disponibilizadas em formatos acessíveis. Vale lembrar que, na biblioteca da E1, não localizei nenhum título em formato acessível. E que os títulos do PNBE que encontrei só foram identificados, porque mostrei para as professoras onde estava inserida a logomarca do Programa e as informações sobre ele nas páginas iniciais (paratextos editoriais).

Desacomoda também pensar sobre nossa formação leitora que, muitas vezes, desconsidera as informações pré-textuais que fazem parte das obras e isso ocorre, independentemente, da nossa intencionalidade com os livros. Como esperar que as profissionais das escolas trabalhem com tudo o que um livro oferece, se elas não são formadas para isso e não sabem o que podem explorar?

Na sequência apresento algumas fotos da biblioteca da E1.

Foto 4 – Porta e acesso à biblioteca E1 e Foto 5 – estante de livros



Fonte: Fotos da autora.

Podemos observar nas duas fotos livros em caixas do Plano Nacional do Livro Didático/Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (est/Pnaic) – muitas vezes confundidos com livros do PNBE – e livros ainda embalados (na Foto 5, mais à direita). Mas, no geral, para escolher uma obra na E1 é preciso tirar os exemplares das prateleiras para a seleção de títulos.

Já em relação aos periódicos correspondentes aos acervos do PNBE recebidos, posso dizer que alguns exemplares encontrados como: **Revista Nova Escola, Ciência Hoje, Presença Pedagógica e Pátio – Educação Infantil**, estavam bem manuseados, o que permite inferir que tenham (e têm) circulado na escola. No entanto, não é possível dizer se por parte dos alunos ou professores.

Nas Fotos 6 e 7, trago imagens de periódicos do PNBE encontrados na escola, mas destaco que a identificação dos mesmos foi feita por mim e não pelas passageiras. Na continuidade do texto explico meu estranhamento e justifico a inserção das fotos.

Foto 6 – Revista Nova Escola (PNBE)

Foto 7 – Presença Pedagógica e Pátio (PNBE)



Fonte: Fotos da autora.

Quando comentei com P1 e AEE1 que a escola tinha muitos livros e revistas perguntei porque não conseguiam identificá-los. Expliquei ainda que os objetos dos acervos do PNBE eram identificados nas capas por uma logo retangular (2X5 cm mais ou menos), cuja cor variava de acordo com o ano, em geral inserida no mesmo local (na primeira capa, lado direito, na metade da página). Como eu sabia quais títulos procurava, ficou fácil retirá-los das estantes e mostrar para elas as logomarcas dos diferentes anos – fiz isso em momentos separados para cada uma. Os comentários foram: – *Nunca me dei conta dessa informação, nem sabia que essas revistas vinham de uma Política Pública para a formação de leitores* (AEE1). E – *Isso nunca me chamou a atenção ou interferiu nas minhas escolhas* (P1). Esse fato se repetiu nas outras escolas que visitei, sendo que as passageiras que estavam atuando nas bibliotecas só localizaram livros dos acervos do PNBE, depois que eu expliquei sobre a logomarca. Ainda assim, a surpresa com os volumes que deveríamos/poderíamos ter encontrado em cada biblioteca foi externalizada pelas passageiras entrevistadas. Na minha ingenuidade, acreditei que perguntar pelos acervos do PNBE seria algo simples e de fácil visualização, ledô engano...

Sobre os livros de literatura infantojuvenil do PNBE de 2012: não localizei na Biblioteca E1 nenhum dos 25 títulos que constam do **Acervo Escolas – Tipo 3**. Com base no exposto até aqui, penso que 84 objetos (que podem ser bem mais volumes) deveriam ser facilmente identificados nos espaços onde estão armazenados, visto que a biblioteca da E1 é pequena (Fotos 4 e 5), se comparada às bibliotecas das Escolas 2, 3 e 4 (Fotos 12 – E2; 21, 22 e 23 – E3; e 30 e 31 – E4).

No entanto, o que observei é que não é tarefa simples identificar os acervos do PNBE nas estantes e prateleiras, uma vez que eles não são muito conhecidos

pelas profissionais da escola e a marca (logotipo do Programa) é bem discreta nas capas. Nenhuma das entrevistadas na E1 sabia o que era o PNBE, muitas vezes o confundiam com as caixas de livros do PNLD/PNAIC (caixas grandes amarelas e vermelhas). Aqui abro um parenteses para justificar esse entendimento. O fato é que os livros do PNAIC chegam em caixas, ficam armazenados dentro delas e são destinados as professoras para uso em suas salas, o que facilita a localização, indentificação e manuseio. Também vale dizer que tem sido desenvolvidas, com mais frequencia, ações para divulgação dos acervos do PNDL, assim como capacitação dos docentes para seu uso. Daí uma possibilidade de compreensão das respostas em relação a identificação de acervos de um programa em detrimento de outro.

As passageiras também não souberam responder quais os títulos que a escola tinha. Não souberam responder se utilizavam os acervos do PNBE em sua prática, com que frequência e com qual objetivo – justamente por não terem recebido capacitação para seu uso e/ou foram informadas de sua existência. Não souberam citar títulos dos acervos e/ou responder espontaneamente sobre os formatos e a acessibilidade dos títulos disponibilizados pelo Programa e/ou ainda sobre livros que traziam em suas narrativas personagens com deficiência. O mesmo se aplicou a qualquer livro da escola, disponibilizado ou não por meio de uma política pública para a formação de leitores. As passageiras da E1 não lembraram de títulos que utilizavam com frequência ainda que, em alguns momentos das entrevistas, referissem a histórias.

Não cabe emitir nenhum tipo de julgamento em relação a essas observações. Fica apenas o destaque em relação a algo que já trouxe neste texto: Como estamos sendo formados para trabalhar com livros e formar leitores literários na escola? E com a literatura na perspectiva inclusiva?

Salta aos olhos o fato de que a escola E1 recebeu poucos acervos do PNBE e que, apenas os acervos de 2012 eram compostos por livros de literatura infantojuvenil. É importante destacar que, apesar de ser a única Escola Especial que foi *locus* desta pesquisa, a E1 foi a escola, das quatro que visitei, que foi contemplada em menos edições do PNBE (apenas três).

A nova diretora da E1, eleita no final de 2018, está na escola há 14 anos e não soube informar porque a escola não recebeu acervos do Programa nas edições anteriores a 2012, ficando de fora, até mesmo, do PNBE 2008 de Educação Especial (PNBE 2008 ESP). Informou também que não há um trâmite rotineiro e/ou que é de

conhecimento público na escola em relação ao recebimento e à distribuição dos acervos de qualquer política do livro, bem como, que não há catalogação dos acervos em um sistema, seja manual e/ou digital, na biblioteca.

Na E1, a biblioteca está, provisoriamente, desativada – como já escrevi antes. Mas a diretora informou que acervos como os do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD/Pnaic) são direcionados para as professoras em sala de aula (nas próprias caixas nas quais chegam os livros). Essas caixas foram facilmente identificadas pela pesquisadora/balonista, na visita à escola e permanecem sob a responsabilidade de cada professora. Caixas excedentes são guardadas na biblioteca da escola e podem ser utilizadas quando necessário. Aliás, o PNLD/Pnaic parece ser a política pública para a formação de leitores mais conhecidas na E1 (talvez pela fácil identificação das caixas), e seus acervos são muito utilizados pelas professoras nas aulas. No entanto, ao ter acesso aos livros das caixas, observei que eles parecem novos o que, no contexto dos alunos da escola, pode significar que o manuseio é mais das professoras do que dos próprios estudantes, em sua maioria com deficiência intelectual...

Ao transitar pelos espaços da E1 observei uma grande variedade de caixas do PNLD/Pnaic disponíveis nas salas e ao alcance dos estudantes, mas muitas delas não evidenciavam sinais de manuseio.

Fotos 8 e 9 – Caixa do acervo do 1º Ano PNLD/Pnaic E1



Fonte: Fotos da autora.

O que me chamou a atenção é que, na E1, a sala é da professora e que a cada ano, mudando a turma a ser atendida, muda-se também tudo o que é da professora responsável, de uma sala para a outra. Cada professora tem, portanto,

autonomia para organizar seu espaço de trabalho da forma que melhor entender e nela inserir todo o material que precisará utilizar ao longo do ano, de acordo com a turma com a qual atuará.

A professora é então, responsável pela sala e pela turma que vai estudar naquele espaço, bem como pelas adaptações no espaço e/ou material. Sinalizo que, ainda que tenha um currículo com objetivos definidos para a modalidade de educação especial, não há o uso de livros didáticos na E1, tampouco eles chegam na escola. Questionei-me: Será que existem livros didáticos adaptados? A pergunta pode parecer óbvia, mas até então não havia me indagado sobre tal fato. E penso que este pode ser um ponto a ser investigado, como um dos possíveis desdobramentos desta viagem/pesquisa.

Fiquei intrigada com essa situação. Uma série de perguntas me desacomodou: Quais as expectativas dos diferentes sujeitos da escola especial (pais, estudantes, professores)? Qual o papel da escola especial? Qual sua função na formação das pessoas com deficiência? Quais seus objetivos e impactos? O que é ensinado? O que não é? Quais as possibilidades que uma escola especial oferece de atendimento na perspectiva de uma escola que ensina e forma sujeitos? Quais as suas potencialidades? Quais os seus limites? Quais as perspectivas de avaliação? Avaliar como? E com quais objetivos? Será que superamos a proposta de integrar e estamos de fato trabalhando na perspectiva da inclusão dessas pessoas com deficiência na sociedade? Outras questões ainda se apresentaram.

E, ao focar a formação de leitores literários, fica ainda mais difícil refletir sobre o potencial, as possibilidades e os impactos de uma escola especial, na perspectiva da formação de leitores... Não sou uma estrangeira na área, trabalho na perspectiva inclusiva há muito tempo (mais de 10 anos). Mas não imaginei que questionamentos dessa ordem iriam me desacomodar, ainda que esse não tenha sido meu foco de pesquisa.

Não posso generalizar, é preciso reconhecer que a proposta de formação de leitores literários traz possibilidades para pessoas com deficiências distintas. Ela até pode não ter os mesmos impactos e a potência para pessoas com deficiência intelectual (principal público da E1), mas, ainda assim, a experiência com a leitura, seja ela de imagens e/ou de textos, não pode ser deixada de lado para nenhum aluno e não o é na E1.

Os relatos das professoras da E1 deixam evidente a importância do trabalho com literatura na sala de aula, com todos os alunos, bem como a necessidade de adaptações no conteúdo das histórias.

– Eu utilizo a literatura infantojuvenil em sala de aula porque eu acredito que a criança precise muito do faz de conta, né! Criança especial e todas as crianças. Eu utilizo muito o faz de conta, eu acho que as crianças precisam muito de estímulos visuais; por isso eu escolho livros com imagens claras e que eu possa trabalhar com diferentes objetivos com esses livros. Os principais objetivos são, eu vou te colocar alguns: que eu possa trabalhar a linguagem, que eu possa explorar rimas e mensagens, que eu possa desenvolver trabalhos posteriores com algum objetivo específico; que eu possa relacionar aspectos que eu venho trabalhando tipo: cores, formas, meio ambiente, questões de higiene; então estes são alguns exemplos (AEE1).

– Uso de duas a três vezes por semana a literatura infantojuvenil na escola. [...] A história ela encanta e podemos explorar as possibilidades da história transformada em poesia. Podemos trabalhar as cores, a consciência negra. Mas é preciso transformar a história para eles entenderem. Também trabalho o meio ambiente, a separação do lixo (P1).

Na primeira citação, AEE1 verbaliza que a criança *especial* também precisa do faz de conta. Mas o que o uso desse termo, para designar alunos com deficiência intelectual, por uma profissional habilitada pelo AEE, pode significar? Que ela é diferente? Que é mais especial do que as outras crianças? Ou, ainda, que ela não faz parte do entendimento do *todos* representado na expressão “todas as crianças”?! Estou fazendo inferências entre o que foi dito e o não dito, numa perspectiva dialógica discursiva, sem perder de vista que a atual política nacional para a educação especial assumiu a perspectiva da inclusão no ano de 2008 e que, ainda hoje, muitos de nós, ao nos referirmos aos sujeitos da educação especial, ainda os chamamos de *especiais*. O que isso pode representar?

Outro ponto que trago para o debate diz respeito ao critério de escolha das imagens dos livros que serão utilizados pela AEE1: [...] *livros com imagens claras* [...], ela se refere à materialidade e à qualidade das ilustrações, e esse é um aspecto que, na perspectiva inclusiva, pode ser importante no momento da produção e publicação de um título, bem como ter desdobramentos em relação à sua circulação e recepção por parte dos leitores. E, na perspectiva desta viagem/pesquisa, essa materialidade dos livros constitui-se em um possível indicador de acessibilidade a ser tomado como referência. Mas o que significa uma imagem clara? Outra possibilidade de desdobramento desta viagem/pesquisa.

Um último comentário em relação a esta citação é da ordem do uso da literatura infantojuvenil para ensinar questões sobre cuidados pessoais (higiene) e/ou cuidados com o meio ambiente. Tal prática atribui aos livros um caráter pedagógico e formativo, não no sentido da formação de leitores literários, porque afasta-os da leitura por prazer e da perspectiva do entendimento da mesma como arte (leitura estética). Ao atribuírem esse viés didático aos livros de literatura infantil, as professoras deixam de explorar mais possibilidades que envolvem, entre outros campos, o do imaginário. Por que essas práticas ainda são observadas na escola? Mais uma vez podemos pensar que trata-se de uma lacuna na formação docente que deixa de qualificar os futuros profissionais da educação para o trabalho com literatura na escola.

Na fala de P1, que também atribui importância à utilização de livros literários na escola, há a informação de que para o público da E1 é necessário transformar a história, para que os alunos a entendam. Esse ajuste textual que ela realiza é algo que não lhe foi ensinado em sua formação, mas intuído a partir de sua prática. Daí mais um aspecto que me desacomoda. Estamos formando profissionais para trabalharem com leitura literária ou ainda mantemos nosso processo formativo e curricular vinculados a uma formação atrelada à alfabetização e ao letramento, por meio da literatura? Por isso a observação de que, nas duas citações, a literatura tem um uso com viés educacional e moralizante. Uma intencionalidade que se contrapõe à perspectiva de uma formação de leitores literários que não é ainda de conhecimento das passageiras entrevistadas e, não querendo ser redundante, não é culpa delas.

Tudo isso me faz pensar sobre a forma de utilização da literatura infantojuvenil, na perspectiva inclusiva na escola. Posso afirmar que a leitura literária não pode ser trabalhada da mesma forma por sujeitos com deficiência visual, com deficiência auditiva e/ou surdez. Mas e seu conteúdo, será preciso fazer adaptações também nas histórias de acordo com as deficiências? Em que medida isso é necessário? Como fazer essa avaliação? Seriam então necessários vários formatos acessíveis das histórias e nas histórias para que um livro pudesse ser acessível para todos? A adaptação tem sido estratégia adotada na literatura e nos produtos culturais e pode contribuir com as práticas escolares com foco na formação de leitores literários com e sem deficiência. Nossa atenção precisa estar no como, quando e por que fazer isso?

Imagino que sujeitos com diferentes deficiências não de se relacionar com os livros de forma diferenciada e precisarão de suportes próprios, que considerem seus

singulares referenciais linguísticos e o desenvolvimento cognitivo. Logo me pego caindo na armadilha de pensar que existe uma forma de leitura literária e que, ao pensar em disponibilizar um livro no maior número de formatos possíveis, tentando considerar leitores com diferentes deficiências, seria possível incluir a todos... Não seria essa uma utopia?!

Levando em consideração que cada potencial leitor é diferente, penso: É possível uma política pública de formação de leitores dar conta de todos os sujeitos e de suas especificidades de leitura? Existiria (existirá), portanto, um livro em formato acessível para todos? Esse é momento em que você é atingida em pleno voo pela tomada de consciência que, sem dó ou piedade, “grita” em seus pensamentos a resposta que você não quer ouvir: – Não! Não! E, não!

Essas reflexões emergiram das primeiras entrevistas e da visita a E1. Foram provocadas pelos movimentos de tentar conhecer a escola na qual eu iria pesquisar no primeiro momento; de frequentar os espaços e me deixar conduzir pelas profissionais da escola que me receberam. Nem tudo foi dito por elas durante as entrevistas. Foi algo observado por uma pesquisadora/viajante que, na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD), toma como enunciado não apenas as respostas às questões do roteiro das entrevistas.

Penso ainda que, ao estudar sobre os acervos enviados para a escola, ampliam-se as possibilidades de explorar as respostas das professoras/passageiras (sujeitos da pesquisa) e entender um pouco mais sobre o apagamento das políticas públicas para a formação de leitores nas escolas.

Os poemas são pássaros que chegam
 não se sabe de onde e pousam
 no livro que lê.
 Quando fecha o livro, eles alçam vôo
 como de um alçapão.
 Eles não têm pouso
 nem porto;
 alimentam-se um instante em cada
 par de mãos e partem.
 E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
 no maravilhado espanto de saberes
 que o alimento deles já estava em ti...
 (Mario Quintana)

Ao finalizar este subcapítulo, trago os versos de Quintana que aproximam poemas de pássaros e pássaros de livros. O poeta escreve sobre livros/pássaros que alçam voos, o que me fez lembrar desta viagem de balão que não tem pouso nem

porto certos, mas que, no “maravilhado espanto de saberes”, me permite perceber, nas situações de enunciado experienciadas e aqui narradas, que o alimento deles (dos pássaros), assim como o nosso (o fogo que mantém o balão no alto) está em nós (em mim, em você leitor que me acompanha e nas vozes das passageiras que, generosamente, aceitaram viajar comigo). Conhecido então, esse primeiro pássaro/escola, penso que podemos avançar...

7.2.2 Nada Provinciana: Escola 2

A segunda que visitei foi a Escola 2 (E2). Ela está localizada no bairro Cruzeiro, é de porte médio e, no ano de 2018, de acordo com informações de matrículas da 4ª CRE, tinha 23 alunos com Necessidades especiais matriculados até agosto. Ela recebe alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. E tem como características, de acordo com o *site* da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (www.educacao.rs.gov.br), a recuperação prolongada e a matrícula com dependência no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Segundo dados do Censo de 2018, a escola tem 52 funcionários (incluindo professores), 15 das 17 salas de aula são utilizadas. Em relação ao espaço físico, ela possui: laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais (SRM), biblioteca, sala de professores, sala para a direção, cozinha, banheiros, secretaria, parque infantil, banheiro adequado a alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência e mobilidade reduzida, refeitório, despensa, auditório, pátio coberto e ao ar livre e área verde. A E2 oferece para seus alunos e professores acesso à internet, banda larga, alimentação escolar e realiza uma coleta periódica seletiva (lixo destinado).

Ao consultar outros *sites* com informações sobre a escola, como o Guia Rio Grande do Sul Escolas e Creches e, após a visita, sinalizo que a escola é parcialmente acessível às pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Há espaços completamente inacessíveis porque a escola é toda organizada em diferentes níveis e não possui rampas de acesso para todos os prédios e andares, tampouco elevadores. As poucas rampas que visualizei tinham inclinação maior do que a prevista na NBR 9050, como podemos observar nas fotos abaixo, colocando em risco seus usuários. Pergunto-me: a construção de rampas é garantia de acesso?

Fotos 10 e 11 – Visão geral de uma rampa de acesso na E2



Fonte: Fotos da autora.

Durante a entrevista, AEE2 conta sobre um ex-aluno, egresso do Ensino Médio em 2018, que tinha deficiência física, e que, muitas vezes, enquanto estudou na escola precisou ser carregado pelos colegas e/ou subiu e desceu sentado (e se arrastando) as escadas ao se deslocar de um prédio para outro, enquanto os colegas carregavam também sua cadeira de rodas. Ainda em relação a esse aluno, AEE2 me explica que se ele tinha aula nos prédios que ficavam localizados mais abaixo no terreno, seu acesso era liberado pela rua lateral, já que a escola tem duas frentes, mesmo que uma delas esteja atualmente fechada para os alunos em geral. Nesse caso ele enfrentava menos barreiras arquitetônicas ao acessar a escola por uma entrada que não era a mesma daquela dos seus colegas. Podemos chamar isso de inclusão? Fica a provocação.

Os corredores longos, os desníveis entre os prédios, a grande ocorrência de escadas, a falta de sinalização tátil e a baixa iluminação, em alguns espaços, fizeram com que eu me sentisse oprimida e também tivesse a sensação de que me perderia na escola. Fico imaginando a situação enfrentada pelos dois alunos com deficiência física atualmente matriculados na E2, todos os dias, para seu deslocamento. Para além disso, não há sinal visual para avisar os três estudantes com deficiência auditiva matriculados em 2018 de mudança de período, por exemplo.

Os outros alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, atendidos pela escola são: 14 estudantes com deficiência intelectual, um aluno com deficiência mental,⁵² um estudante com autismo, um com altas habilidades e superdotação e mais um com dificuldades de locomoção. Somando os alunos com deficiência física e os três com deficiência auditiva, temos as 23 matrículas de estudantes com deficiência na escola informadas pelo Censo.

Em relação ao PNBE a E2 recebeu acervos de 12 edições correspondentes aos anos de 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014 totalizando 1.196 objetos (como podemos observar no quadro 14). Informo que a lista completa com a explicitação dos objetos está inserida como Apêndice G.

Quadro 14 – Resumo da Tabela de Consulta de Distribuição E2

Ano	Objetos/total
2001	144
2002	60
2003	308
2005	3
2006	3
2008	3
2009	14
2010	21
2011	8
2012	4
2013	351
2014	277
	1.196

Fonte: Elaborado pela autora.

Na visita à biblioteca da E2, foi um pouco mais fácil localizar alguns títulos do PNBE, ainda que as três professoras entrevistadas na escola desconfiassem da informação de que foram recebidos 1.196 objetos em 12 anos. Em sua opinião, faltaria espaço para colocar tantos títulos nas estantes, já que a biblioteca não é muito grande como podemos observar na foto a seguir.

Foto 12 – Vista geral da biblioteca E2

⁵² Apenas para lembrar: quando uso a expressão tal qual o documento da CRE, mantenho a grafia utilizada: “deficiência mental”, ainda que essa forma tem sido atualizada no Brasil e no mundo, desde 2010, como já mencionei neste texto.



Fonte: Foto da autora.

Na Foto 12 vemos os livros nas estantes na posição vertical, usualmente utilizada, mas também podemos observar que todos os espaços da biblioteca estão sendo utilizados, inclusive a parte superior das estantes onde estão guardadas as coleções de enciclopédias. Fico me perguntando: Estão ali para **não** serem lidas e/ou acessadas pelos estudantes e professores?

Penso, 1.196 é esse o número de objetos que a E2 recebeu do PNBE, sem contar os de outras políticas públicas e os livros adquiridos com outras verbas e/ou doações. Onde eles estão? Será que chegaram mesmo à escola?

Acho significativo destacar que a primeira forma de localização dos exemplares na biblioteca, utilizada pela B2 (primeira passageira que entrevistei na escola), teve como referência a identificação de livros/revistas/periódicos, a partir da informação da logo onde se lia: FNDE.

Fotos 13 e 14 – Exemplos de livros identificados na E2 pela B2



Fonte: Fotos da autora.

B2 falou também sobre a importância da literatura infantojuvenil na escola e confessou que nem tinha observado que existiam políticas diferentes do livro, como PNAIC PNLD e PNBE e que, por isso, identificava todos os livros como “livros do FNDE”.

– *É muito importante, é essencial. Pena que a nossa biblioteca não é rica, tipo, aí vem aqueles livros do FNDE, enfim, mas não nesses últimos tempos veio quase nada e tem uns que são mais atrativos, outros não, outros menos, outros nada. Enfim, nunca vem assim verba pra gente comprar uns livros (B2).*

Na fala de B2, duas questões importantes podem ser destacadas: o comentário em relação aos acervos adquiridos pelo FNDE que chegam à escola, que ora são atrativos, ora não são para os estudantes; e que a escola não recebe verbas para adquirir livros, de acordo com demandas e gostos de seus estudantes e professores. Vejam, B2 associa os livros a uma fundação e não a uma política pública para a formação de leitores. Bem como, tece certa crítica aos títulos que são disponibilizados, que não são tão atrativos assim para os estudantes de sua escola. Se olharmos para essas respostas de B2 e compararmos com o que já trouxe neste texto, em relação a E1, é possível perceber que algo ecoa...

B2 conta que algumas vezes chegou a desenvolver ações coletivas com vistas à obtenção de verbas para que a escola tivesse maior autonomia na aquisição

dos acervos, mas que deixou de fazer isso quando observou que muitos pais e responsáveis pelos alunos não podiam ou não queriam contribuir. Fico me questionando: Será que a proposta de uma política pública, que destinasse parte de sua verba para que as escolas escolhessem os títulos que nascem dos desejos de leitura de seus alunos e professores, seria mais efetiva na perspectiva da formação de leitores literários? A cada movimento que faço durante as análises, vejo-me com mais questionamentos do que respostas e tal constatação, me desacomoda.

Quando perguntei à professora que atua no AEE na Escola 2 sobre a importância do uso da literatura infantojuvenil na escola e em sua prática, ela respondeu.

– Eu utilizo bastante porque nós temos crianças com bastante dificuldade de ler e interpretar e isso é muito importante. E também toda a questão visual, que isso é o concreto pra eles. É bem interessante o trabalho (AEE2).

É possível perceber, nas duas falas das passageiras da E2 (que trouxe até aqui), a importância que ambas atribuem ao trabalho com a literatura na escola, seja na biblioteca, seja no AEE. Mas existem diferentes perspectivas em relação a esse entendimento. Para AEE2 a literatura infantil proporciona para os alunos por ela atendidos o acesso ao concreto expresso em imagens (questão visual). Só esse entendimento já daria muito assunto para debate. Explico. A literatura infantil tem como pano de fundo o desenvolvimento do imaginário, não precisa nem deve ser a representação concreta de uma realidade. Nela a fantasia se apresenta. Mas como entender a fala de AEE2, sem tecer qualquer julgamento no que toca à sua interpretação sobre a potência da literatura infantil para seus alunos? Simples, devolvo-lhe a palavra

– A questão visual, a questão da leitura também, não aquela leitura propriamente dita, mas aquela leitura de mundo né. Que ele, muitas vezes, o meu deficiente intelectual não é alfabetizado, ele me faz a leitura de mundo, do que aparece naquela historinha. Então isso é muito importante, e eles adoram (AEE2).

Ela menciona a leitura de mundo que, numa perspectiva freireana, precede a leitura da palavra. Trata-se da leitura possível para seus alunos. Veja, já trouxe nesse texto, ao explicitar minhas percepções em relação à visita na E1, que eu tinha uma visão muito limitada (e pollyana) da leitura e da formação leitora – ainda que eu sentisse que não – principalmente, quando meu foco se dava na perspectiva inclusiva.

Ao ler com atenção o que AEE2 falou, penso que, no processo de leitura, outra característica importante talvez estivesse sendo pouco explorada por mim nas análises. Trata-se das reflexões a respeito da potência da linguagem enquanto possibilidade de narrar o mundo, mas também de apresentar o concreto para os diferentes sujeitos da escola. Quando AEE2 fala sobre o aluno com deficiência intelectual, que conta a história que ele lê (ou ouve), do modo como ele consegue, não é possível deixar de observar a potência da mediação e da interação entre aluno e professora. Ela cria condições para que o processo de apropriação da linguagem seja compreendido, a partir das interações sociais que foram mediadas por práticas discursivas (da palavra), em consonância com o que escrevem Vigotski (1987) e Bakhtin (1981), algo que eu já trouxe neste texto.

Admito que estava sendo ingênua e, até mesmo, preconceituosa em relação a isso, mesmo que eu estivesse inserida nos debates sobre a literatura infantojuvenil na perspectiva inclusiva, há mais de uma década. Certas certezas que são anteriores ao processo de doutoramento e a conseqüente escrita de uma tese vão sendo desconstruídas ao longo do processo de elaboração do texto e exigem um reposicionamento. Na verdade, exigem um exercício de humildade de uma pesquisadora aspirante a balonista, que já não é mais a mesma de quando iniciou a pesquisa/viagem e que se permite perturbar e *co-mover* (mover-se com) com as falas de suas passageiras.

Tola é a pesquisadora/viajante que, ao elaborar seu roteiro de questões, acredita que vai confirmar as respostas que já tinha imaginado para suas perguntas (ou seu problema de pesquisa). Para isso sequer seria necessário empreender a viagem/pesquisa. Não é mais possível controlar as variáveis (os ventos e as tempestades numa viagem de balão) ou aquilo que vemos ou não vemos, ouvimos e não ouvimos, sentimos ou não sentimos; quando nos encontramos com as passageiras, conhecemos os espaços nos quais elas estão inseridas e nos deixamos afetar. Quase posso ouvir novamente a voz de AEE2 que, delicada e apaixonadamente coloca

– Nossa leitura de mundo é ampla, então tu oferece muita coisa através da literatura, é uma riqueza. Isso tudo é importante pra eles. Não só os jogos, mas essa leitura de mundo que é a leitura que eles podem fazer (AEE2).

Sobre B2 acho importante explicar que ela foi deslocada para a biblioteca após voltar de uma licença médica, sua formação é em Pedagogia, e sua atividade

nesse espaço envolve a realização de algumas práticas de leitura como A Hora do Conto.

– Sim, eu faço Hora do Conto do primeiro ao quinto ano, às vezes conto historinhas, às vezes passo um vídeo legal pra gente refletir e debater, às vezes eu escolho um aluno ou mais que queiram contar histórias do seu jeito, teatrinho, coisas assim (B2).

Chama a atenção o uso dos termos *historinhas* e *teatrinho* que remetem a uma visão ainda um pouco infantilizada da literatura infantil na escola. Curiosa, em relação à prática informada por ela, pedi que explicasse um pouco mais sobre A Hora do Conto.

– A Hora do Conto eu faço na biblioteca e/ou na sala ao lado, porque ali tem mais cadeiras, são encontros com uma turma por vez, com frequência quinzenal, de 30 ou 40 minutinhos. Numa semana faço A Hora do Conto e na outra semana faço empréstimo, porque eu não consigo as duas coisas no mesmo dia.

– Nos empréstimos de livros, eles vêm, por fila e escolhem o livro, levam pra casa e devolvem na outra semana. [...] Eu mais ou menos mostro os livros que são para cada idade. Mostro os do primeiro ano, depois os do segundo ano com um pouquinho mais de leitura, os do terceiro. Tem uns que estão no terceiro que ainda não sabem ler, aí pegam uns com bem pouquinho leitura. Sabe que eles vão avançando? Sabendo ou não sabendo muitos avançam né, daí, essas coisas (B2).

De acordo com B2, A Hora do Conto acontece uma vez a cada 15 dias (uma vez ao mês), tem a duração de 30 ou 40 *minutinhos*, como ela explicita, e é intercalada com os momentos de visita à biblioteca, onde os estudantes são auxiliados a escolher seus livros/pratos, a partir de um menu predefinido. A prática relatada por B2 é direcionada aos estudantes do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental que ainda estão no processo de letramento e adquirindo o gosto pela leitura. No entanto, pergunto novamente: – Quando os nossos alunos terão o direito de escolher o que querem ler na escola? Quais os objetivos de práticas de leitura dessa natureza, no entendimento de minhas passageiras? Mais questões que desassossegam.

Para B2

– A Hora do Conto é para despertar o desejo pela leitura, para eles terem o desejo de ler, de conhecer, de com isso eles vão estar falando melhor, falando melhor, se expressando melhor, vão, se são inibidos né, ficam mais assim, se soltam né. Porque muitos... tem dias que eu faço a hora da leitura também, que dou um livro pra cada um. Daí eles leem, eles podem ler o que que eles gostam, uma página do livro ou a Revista Ciência Hoje que tem umas ali, que têm várias reportagens pra ler pra turma o que gostou. Só que são sempre os mesmos que leem, geralmente. Tem uns que nunca querem ler (sic) o ano inteiro porque por mais que tu mostre, que tu converse, que tu explique, só

se tu obrigar. Mas eu não sou muito de obrigar, porque daí a gente acaba só se estressando né? (B2).

Na fala de B2 é recorrente o entendimento do uso pedagogizante da literatura na escola, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ler para conhecer, para falar melhor, para se expressar melhor. Mas, para além disso a dedicada B2 traz uma afirmação importante e que pode, no contexto de análises aqui empreendidas, trazer uma perspectiva otimista em relação as práticas observadas. Trata-se de vontade de **despertar o desejo** de leitura, de conhecer e falar. Não é um paradoxo ou uma contradição em relação ao que eu trouxe nas primeiras linhas desse parágrafo e sim, uma outra forma de ver o mesmo enunciado, considerando as práticas de B2 sem pre-julgamentos e intencionalidade. Sem colocar em caixas aquilo que vai além dos limites das palavras ditas. Se a viagem fosse de trem eu arriscaria dizer: há uma luz no fim do túnel!

B2 também explicita que alguns alunos não querem ler... pedi que desenvolvesse um pouco mais esse entendimento, porque queria saber se eles não gostavam mesmo de ler ou se apenas estavam expressando sua dificuldade de falar em público, sua timidez. Questionei: Para os que nunca querem ler vocês já perguntaram o que eles gostariam de ler ou se não leem por que não gostam mesmo de ler? B2 respondeu: – *Nenhuma coisa, não querem ler, não querem se expor, têm vergonha...* Ou seja, a resistência em ler **em voz alta** para os colegas se dá muito mais no sentido de não se expor para os pares, do que ao fato de não gostar mesmo de ler. Mas essa foi a minha percepção a partir do que ouvi da passageira B2, porque a mesma não trouxe, em nenhum momento de sua fala, a informação de que se referia aos processos de leitura em voz alta. Podendo o leitor, em um primeiro momento, assim como eu, ficar com dúvidas em relação ao fato de os estudantes gostarem ou não de ler. Não totalmente convencida de minha interpretação, perguntei à passageira se os estudantes gostavam de ler. Ela respondeu:

– Eles gostam. Só que assim, a gente perde sempre pro vídeo, pra uma... como é que é essas partes digitais que se diz né. A gente sempre vai perder porque tu quer contar a história (sic) e a gente se fazer ouvir não é muito fácil, porque a tecnologia, né, ganha quase sempre da gente (B2).

E nesse momento irrompe, intempestivamente, na minha perspectiva de análise, o viés da tecnologia. O que me faz refletir sobre a possibilidade, ou seria

melhor, a necessidade, de pensarmos na escola sobre a materialidade dos livros de literatura no século XXI e suas relações com a tecnologia?

Lajolo e Zilberman (2017, p. 18) problematizam, no livro **Literatura infantil brasileira: uma nova história**, as possibilidades da literatura infantil e juvenil para além do livro e perguntam (sob a forma de capítulo): “Pode haver ‘livro depois do livro’?” Fiquei pensando nisso ao refletir sobre alguns entendimentos que os literatos e bibliófilos mais puristas têm em relação à materialidade dos livros, como se livro (enquanto obra) precisasse (ou só pudesse) ser de papel ... Será que essa ainda é a percepção da escola sobre os formatos dos livros? Tinha certeza de que, ao longo da viagem, retomaria esse aspecto.

B2 comentou que a escola recebe muitos livros didáticos – do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), muitos que nem são solicitados por ela ou pelos professores da escola e que muitos (muitos mesmo) sequer são utilizados. Esses livros didáticos ficam guardados pelo período de sua vigência (em geral três anos) e depois descartados, porque não podem ser doados.

Esse relato me deixa bastante desconfortável, porque fico pensando nos investimentos econômicos na produção, circulação e distribuição de livros feitos pelo governo federal. Nos livros que ficam ociosos nas escolas por vários motivos: não foram solicitados; não correspondem às séries/escolas das escolas; chegam em número maior do que o de alunos de determinadas turmas; chegam em número menor do que o de alunos de determinadas turmas; livros que não são adotados pelos professores por inadequação de conteúdo, incoerências internas, etc.

Nas outras escolas pesquisadas, os relatos vão ser parecidos e ainda vão dar conta de outros aspectos, primeiro: o volume de livros que cada aluno recebe por ano é grande e os estudantes não querem ficar levando-os de um lugar para outro (casa – escola – casa) por causa do peso; segundo: não é incomum chegarem menos livros para uma série do que os solicitados, por exemplo, para os anos finais do Ensino Médio – o que inviabiliza sua adoção pelas escolas; terceiro: muitas vezes os estudantes esquecem de trazer os livros para a escola e isso prejudica o andamento das aulas – nesses casos, o professor precisa criar estratégias para que os alunos “esquecidos” não fiquem excluídos nas aulas; quarto: até 2018 a existência de livros do PNLD não consumíveis, ou seja, livros que não poderiam ser rasurados e/ou utilizados para a solução de exercícios, seriam utilizados por, pelo menos, outros dois estudantes nos anos subsequentes. Ou seja, livros que os estudantes não querem

levar para casa porque são muitos, porque são pesados, porque não podem escrever neles...

Venho observando que todas essas questões permeiam a avaliação das políticas do livro no Brasil, sejam elas do livro didático e/ou voltadas para a formação de leitores literários no País. Outras perguntas me provocam: O que estamos fazendo de errado? O que estamos fazendo de certo? O que podemos fazer para que essas políticas sejam mais impactantes para os estudantes das escolas públicas no Brasil? E, na perspectiva inclusiva, parece que todos os esforços são ainda mais incipientes.

Cada vez que retorno aos vídeos das entrevistas e às minhas anotações sobre as visitas às escolas, tenho vontade de voltar, *pra cá, pro* texto da tese e inserir novos/outros olhares, outras/novas impressões, porque cada leitura me provoca em relação a algo que deixei de dizer...

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.
(Rubem Alves)

Nessa direção, entendo esta produção como incompleta, como possibilidade de: vir. Devir. Vida, balão e pássaro(s)!

7.2.3 A Terra do sonho é distante: Escola 3

A terceira escola que visitei foi a Escola 3 (E3). Ela está localizada no bairro Bela Vista e foi selecionada por ser a escola que tinha a mediana de alunos com deficiência matriculados em 2018. De acordo com informações de matrículas da 4ª CRE, a E3 tinha 14 alunos com Necessidades especiais⁵³ matriculados até agosto de 2018 no Ensino Fundamental.

⁵³ Mantenho a nomenclatura utilizada no documento disponibilizado para 4ª CRE.

Segundo dados do Censo de 2018, a escola tem 82 funcionários (incluindo professores). Em relação ao espaço físico, a E3 possui: laboratório de informática, laboratório de ciências, cozinha, biblioteca, sala de leitura, sala para a direção, sala para professores, quadra de esportes, sala de recursos multifuncionais (SRM) e banheiros. Na questão acessibilidade, de acordo com o Censo, as dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência e os sanitários também.

A E3 oferece para seus alunos e professores acesso à internet, banda larga, 23 computadores para uso dos alunos, 14 computadores para uso administrativo, alimentação escolar e realiza uma coleta periódica seletiva (lixo destinado).

Ao consultar outros *sites* com informações sobre a escola, como tenho feito ao longo deste capítulo, como o Guia Rio Grande do Sul Escolas e Creches, e após a visita, chama minha atenção o entendimento do Censo de que a escola é acessível. Já me explico. Fotografei durante a minha visita a rampa construída para o acesso à sala de recursos multifuncionais (SRM) da E3. E, se ativermo-nos ao que dispõem a NBR-9050, em relação à acessibilidade arquitetônica, mais especificamente em relação às rampas, veremos que a rampa da fotografia 10 apresenta algumas incorreções como: largura mínima recomendável menor do que 1,20 metro (mínimo admissível) e ausência de corrimão de duas alturas nos dois lados, por exemplo.

Veja, há uma intenção de promover a acessibilidade na E3, mas parece faltar conhecimento para orientar a obra de modo a fazê-la da forma correta, evitando a necessidade de ajustes e garantindo a qualidade do acesso das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida aos espaços da escola.

Foto 15 – Rampa de acesso a SRM da E3



Fonte: Foto da autora.

Outro aspecto que pode ser observado na Foto 15 diz respeito à porta da sala, que abre para o lado de dentro. O espaço de manobra entre a curva da rampa em direção à porta não comporta a abertura para o lado externo, tampouco o giro da cadeira (ajuste de direção), para que um estudante com deficiência acesse o espaço com maior autonomia – isso quer dizer que ele dependerá de alguém para, no mínimo, abrir a porta da sala. Também não existe barra externa para acesso da pessoa na cadeira de rodas, tampouco revestimento resistente a impactos provocados por bengalas, muletas e cadeiras de rodas. De forma resumida, as portas acessíveis devem ter condições de serem abertas com um único movimento, o que não corresponde ao que vemos na imagem. E ter as dimensões de 0,80 m de largura por 2,10 metros de altura (NBR 9050, páginas 69-72, tópico: 6.11.2 Portas).

Mas não é só isso, caminhando pela escola observo desníveis, escadas e outras barreiras arquitetônicas que atrapalham o deslocamento de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Não há sinalização tátil, tampouco sinal visual para informar pessoas com deficiência auditiva ou surdez sobre início e término dos períodos de aula, por exemplo. Dentre os estudantes matriculados na escola, temos: um aluno com deficiência auditiva, três com deficiência física, seis com deficiência intelectual, um com autismo e três com deficiência de locomoção e fico pensando se as soluções que envolvem a acessibilidade arquitetônica para esses estudantes vão

se dando conforme as demandas vão surgindo. Ou seja, a perspectiva na E3 é a da inclusão, mas as ações se dão mediante demandas e são realizadas sem muito critério, quando o foco é a acessibilidade arquitetônica, sem ter como meta o que está na norma da ABNT. Isso não é algo observado só na E3. É recorrente nas escolas que conheço não apenas no Sul do País.

Fazer a adaptação de uma escola inteira, de acordo com a NBR 9050, é muito caro, os custos são altíssimos e sabemos que os orçamentos das escolas públicas estão cada dia mais enxutos. Falta verba para questões básicas, imagina quando ajustamos as “lentes” na perspectiva inclusiva. Para além disso, as visitas às escolas e as conversas com minhas passageiras me permitiram observar que as demandas que são da ordem didático-pedagógica para as pessoas com deficiência fazem emergir outras questões, tais como: a própria formação docente, que não contempla em seus currículos a escolarização de pessoas com deficiência – visto que minhas passageiras são formadas há mais de 10 anos (em média), com exceção das professoras com habilitação para o AEE; o entendimento de acessibilidade como algo maior do que a remoção das barreiras arquitetônicas; a apropriação das tecnologias na escola; capacitação para o uso de literatura infantojuvenil com um viés estético e não pedagogizante e/ou moralizante; a inclusão dos estudantes com deficiência como algo maior do que a simples matrícula na escola e a garantia de acesso.

Veja, essas percepções que trago para o debate não são exatamente resultados das minhas entrevistas, são ecos e outras leituras que rompem com uma perspectiva de análise mais engessada. São possibilidades de diálogo entre mim e minhas passageiras, são os espaços, os vazios e as dobras que escapam a uma categorização. São efeitos das inter-relações. São pássaros!

Em relação ao PNBE, a E3 recebeu acervos correspondentes a 12 edições do Programa (anos de 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014), totalizando 1.356 objetos. No quadro a seguir sistematizo o número de objetos recebidos pela E3 por edição do PNBE, e da mesma forma como fiz em relação a E2, a lista completa com a explicitação dos objetos está inserida no Apêndice H.

Quadro 15 – Resumo da Tabela de Consulta da Distribuição E3

Ano	Objetos/total
2001	225

2002	88
2003	235
2005	3
2006	3
2008	3
2009	18
2010	19
2011	10
2012	4
2013	485
2014	463
	1.356

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os acervos recebidos pela escola estavam livros em MecDaisy. Faço aqui a inserção de uma coincidência: gostaria de esclarecer que fui consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), atuando no Projeto 914BRZ1127.4 – Desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Produção de Livros Acessíveis para Alunos com Deficiência Visual no Rio Grande do Sul, em 2009 e 2010. O projeto foi desenvolvido em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o Instituto Benjamin Constant (IBC), com as secretarias estaduais e municipais que aderiram ao Projeto, e com os Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAPs) e o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPBs).

Durante um ano, trabalhei no Estado do Rio Grande do Sul capacitando profissionais para a produção de livros em MecDaisy e para que os mesmos pudessem oferecer formação para a capacitação dos profissionais que iriam utilizá-los nas escolas (professores, profissionais das bibliotecas, etc.), os profissionais dos CAPs e NAPPBs seriam então multiplicadores da formação recebida.

Quando perguntei a B3 sobre os livros em Daisy, ela respondeu imediatamente: – *Não recebemos!* Insisti explicando que eram livros disponibilizados pelo PNBE em formatos semelhantes aos de DVDs e que constavam nas tabelas de distribuição do FNDE para a escola. Com a alegria de quem se recorda, B3 me respondeu: – *Ah, temos muitos! – Estão guardados no armário, porque nunca funcionaram nos nossos computadores!* (B3).

Fotos 16 e 17 – Títulos em MecDaisy da E3



Fonte: Fotos da autora.

Na Foto 17 podemos ver 10 títulos acessíveis no formato MecDaisy de autores como: Graciliano Ramos, Paulo Mendes Campos, Arnaldo Antunes e Márcia Kupstas. Livros com diferentes gêneros literários. E, na Foto 16, o livro *Três Amizades* de Kupstas. Trago esta foto apenas para que você, leitor, que me acompanha, possa identificar o logotipo do MecDaisy na capa, em azul – vale dizer que por não saberem o que significava (na perspectiva da acessibilidade digital), B3 e as outras passageiras da E3 não tinham “enxergado” essa logomarca até o dia da minha visita, tampouco ficaram curiosas em relação a ela... A E3 tem em seu acervo mais do que os títulos da Foto 10. Para além disso, não havia demanda de leitores de livros nesse formato na escola.

Mas, independentemente da quantidade, o maior problema que pude inferir, após a resposta de B3, é que os professores das salas de aula e os que estão nas bibliotecas não tiveram nenhuma capacitação para o uso dos livros em Daisy, sequer sabiam que era necessário baixar um programa no computador para que os livros em MecDaisy pudessem ser executados. Uma das questões que apontei nas conclusões da consultoria dizia respeito, justamente, à necessidade de capacitar os profissionais das escolas que teriam acesso aos livros em Daisy para o uso do *software*. Mas parece que isso não ocorreu, uma vez que, quase dez anos depois (2019), os profissionais das escolas sequer sabiam da existência de livros em Daisy e/ou sobre como utilizá-los.

Não sei se você sabe, mas as consultorias da UNESCO envolvem mapeamento, diagnóstico e proposição de soluções nas diferentes áreas do conhecimento, principalmente, educação. Minha consultoria foi desenvolvida junto ao MEC, que é o principal órgão que regula a educação no Brasil e tinha, como objetivo principal, verificar as possibilidades, os limites e as necessidades de ajustes para as produções no formato MecDaisy.

Outros consultores (18 ao todo) atuaram nos demais estados brasileiros. Tudo isso teve um custo para o MEC e para o Estado brasileiro. Agora, vendo que em 2019 as professoras lotadas nas bibliotecas das escolas pesquisadas sequer sabiam do que eu estava falando, que nunca tinham ouvido falar em MecDaisy, mesmo as professoras do AEE, pergunto-me: Será que alguém leu os nossos relatórios (produtos)? E se leu, por que não colocou em prática o que já havíamos apontado, em 2009, como problemas do MecDaisy? Tanto tempo, energia, capital intelectual e dinheiro empregados em algo cujas proposições não foram colocadas em prática. Dinheiro público que deveria retornar em acesso, disponibilidade de títulos e tecnologia assistiva para a formação de leitores, na perspectiva da inclusão. Acumulo perguntas e inquietações nesta viagem, o “cesto do balão” começa a ficar mais pesado...

A primeira passageira que entrevistei na E3 foi B3 é professora de Língua Portuguesa (há 16 anos) e está trabalhando na biblioteca há dois anos. B3 informou que participou de uma capacitação, em nível de extensão, para o trabalho em bibliotecas escolares, nada que substitui o que está previsto na legislação brasileira em relação ao exercício da profissão de bibliotecário no Brasil. Mas reitero que a capacitação para o trabalho na biblioteca (em nível de extensão universitária) de B3, não a qualifica para o exercício da função de bibliotecária, como já explicitiei nesta viagem/pesquisa.

E destaco que muitas questões que pontuo nessa parte das análises evidencia certa dificuldade da mesma para a realização de ações atinentes aos profissionais da biblioteca – o que inclui, por exemplo: a incompreensão de B3 em relação as questões do roteiro de perguntas que envolviam a materialidade dos livros e a acessibilidade dos acervos – confundida com ‘disponibilidade’. Isso é da ordem da formação de B3 e não de suas habilidades e competências enquanto professora deslocada (em desvio de função) para o trabalho na biblioteca. Sua prática fica restrita ao trabalho na organização do acervo, atendimento aos professores e alunos na

biblioteca e a atividade em A Hora do Conto, que é realizada com as turmas do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental.

– A gente tem A Hora do Conto do 1º ao 3º anos do fundamental, que tinha até o ano passado. Esse ano, não sei, vou pensar, vamos ver como sucede, só Deus sabe se vou estar viva amanhã... E livro de leitura com os alunos? Quando eu comecei a dar aula era mais fácil trabalhar com mais leitura. Depois de uns anos começou a se tornar uma situação complicada, porque ninguém quer ler pra te ser sincera. Parece que tu tem que forçar eles a lerem. Até tu pedir para eles lerem um texto é difícil, tu pensa ler um livro! (B3).

B3 relata uma dificuldade que é recorrente entre as passageiras desta viagem, a de fazer com que os alunos leiam.

– Do 6º ao 9º, os alunos têm A Hora da Leitura, uma vez por semana. As professoras de português trazem suas turmas e eles podem pegar livros. Tem literatura brasileira, literatura estrangeira, tem bastante livros, mas o problema é o que atinge a eles, se eles gostam ou não (B3).

Se eles gostam ou não, esta fala não me sai da cabeça. Roland Barthes escreveu sobre a morte do autor e, todas as vezes em que retorno ao texto dele ou me deparo com um comentário como o de B3, não consigo deixar de pensar que a escola está “matando” os leitores.

Fico remoendo: – Como impedir isso? Será possível reinventar a leitura sem modificar a própria formação dos professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, futuros formadores de leitores? Como fazer isso se cada vez mais os cursos de formação em nível de graduação estão deixando de lado as disciplinas que trabalham a leitura, numa perspectiva estética e a literatura infantil e juvenil?

Agora, perceba que se o recorte for o da literatura infantojuvenil na perspectiva da inclusão, que traz para o debate histórias com personagens diferentes, com deficiência, em formatos acessíveis, poucas são as oportunidades de formação em nível de extensão e/ou especialização que inserem, em seu quadro de disciplinas, uma com esse foco. Não pense que faço essa crítica de modo ingênuo, ao contrário, falo porque estou inserida em uma Instituição de Ensino Superior onde tive a oportunidade de ministrar, duas vezes, na Extensão da UCS (em 2017 e 2018), modalidade EaD, a disciplina Literatura e Inclusão, no curso de Extensão em Literatura Infantil. E também porque acabo de ministrar (em julho/agosto de 2019), no curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil: da composição à educação

literária – EaD, a disciplina: Literatura e Cinema: interfaces semióticas, transmídias e inclusão – única disciplina desse tipo e com esse foco ofertada em todo País – mas que, infelizmente, já foi retirada do quadro de disciplinas da segunda edição do curso, cujo processo seletivo está em andamento. Vale perguntar: por que?

Com isso o que quero mostrar é que o lugar da literatura infantojuvenil na perspectiva da inclusão, está longe de ser um lugar legitimado, até mesmo pelos nossos pares. Agora pense comigo, se a academia que forma os professores, que formam leitores, não valoriza essa “lente”, como esperar que a escola perceba a literatura infantojuvenil na perspectiva inclusiva como potência? Como continuar o debate ampliando as possibilidades de um livro infantojuvenil para além de um uso pedagogizante na escola, se a formação continua sendo a mesma?

Na sequência apresento algumas fotos da biblioteca da E3.

Fotos 18 e 19 – Biblioteca E3



Fonte: Fotos da autora.

Foto 20 – Biblioteca E3



Fonte: Fotos da autora.

O espaço da biblioteca da E3 é amplo, mas existem poucas mesas e cadeiras e ele é pouco atrativo para os alunos (Foto 19). E caixas no chão atrapalham o acesso às estantes como podemos ver na Foto 18. Já a foto 20 mostra a estante localizada atrás do balcão de atendimento da biblioteca; na parte de baixo existem portas e foi atrás delas que B3 localizou os livros em MecDaisy. Eles não estavam acessíveis, tampouco visíveis aos usuários da biblioteca.

Quando pergunto para B3, se alunos com deficiência utilizam a biblioteca, ela responde que não. Fala que na outra escola em que trabalhou atendeu uma aluna com Síndrome de Down, mas que aqui na E3, não atendeu nenhum aluno. Apenas para lembrar são 14 estudantes com deficiência matriculados na E3 em agosto de 2018, sendo um estudante com deficiência auditiva, três com deficiência física, seis com deficiência intelectual, um com autismo e três com deficiência de locomoção – todos matriculados no Ensino Fundamental. Desacomoda-me a continuidade da resposta de B3, quando pergunto se existem livros de literatura infantojuvenil em formatos acessíveis na escola, e se os mesmos são procurados por alunos: – *Não porque a gente é médio! Veja, a escola oferece Ensino Fundamental e Médio, por isso é um dos locais da pesquisa, mas ela responde como se apenas alunos do Ensino Médio frequentassem a biblioteca e deixa subentendido que esses alunos não utilizam a literatura infantojuvenil...*

Quando pergunto se teve contato, na sua prática, com livros em formatos acessíveis e/ou se já se questionou se todo livro é acessível para todos ela responde:

– Não, nunca pensei sobre isso. Tem vários livros legais ali. Tem até uma coleção que ela trata dessas questões de deficiências, [...] aí tá lá no canto, eu não lembro de cabeça o nome mas é uma coleção bem bonitinha, que trabalha o aluno em cadeira de rodas. Tem também os livrinhos que eu digo se o coleguinha é assim, se o coleguinha é assado, se tratar bem, etc. e tal, que a gente faz – a hora do conto. Tá, os pequenos tudo é legal né?! Tem bastante livros sobre isso (B3).

Mais um depoimento onde a literatura é utilizada com uma intencionalidade moralizante: tratar bem o outro, respeitar as diferenças, etc. B3, assim como outras passageiras, tem dificuldade para indicar um título de livro em formato acessível e/ou que traga personagens com deficiência em suas histórias. Em sua fala me preocupa o uso do diminutivo em: bonitinha, livrinho, coleguinha como se a literatura infantojuvenil estivesse sempre atrelada a certa visão infantilizada dos leitores. Será que a coleção é bonitinha porque trabalha com aluno em cadeira de rodas?

Ao perguntar se a coleção foi adquirida por meio de uma política pública para a formação de leitores, B3 responde: – *Não lembro, só olhando a capa!* E completou: – *É uma coleção nova, que está lá no canto!* (B3). Fomos até onde estavam os livros e ela me mostrou uma coleção que aborda o *bullying* na escola e outros livros da “Coleção Eu, parte do mundo”.

Foto 21 – Coleção Bullying na Escola – B3



Fonte: Foto da autora.

Fotos 22 e 23 – Coleção Eu, parte do mundo



Fonte: Foto da autora.

Ambas as coleções têm o viés pedagogizante de aceitação das diferenças, de respeito ao outro, de tolerância. A “Coleção Eu, parte do mundo” ainda destaca a

perspectiva inclusiva com o texto: “Valorizando a inclusão, estimulando a diversidade”, já na sua capa. Não fiz a leitura pontual dos livros e não cabe aqui comentários em relação a possíveis enganos, estereótipos e/ou preconceitos perpetuados nos textos. Mas um aspecto importante pode ser observado nas duas coleções: **não** foram adquiridas através de uma política pública para a formação de leitores, já que, nas capas, não há qualquer indicação de Programa (como o PNBE).

Quando defendi minha dissertação, em 2009, escrevi que havia uma intencionalidade mercadológica por trás das grandes editoras de livros infantojuvenis que, a partir da década de 1990, começavam a produzir livros mais ajustados ao “politicamente correto”, explicitada no aumento de produções que traziam personagens diferentes e/ou com deficiências em suas narrativas. Meu desconforto era da ordem do que isso significava: a vontade de trazer para o imaginário infantil algo que fazia (e faz) parte da nossa realidade, minimizando as situações de estranhamento e/ou tratava-se apenas de um interesse de mercado, que descobriu nessa literatura um grande nicho pouco explorado?

Veja, não quero com isso desmerecer os esforços das editoras e dos autores de livros infantojuvenis que publicaram (e publicam) ou escrevem/escreveram sobre o tema, apenas entendo que não cabe mais, em 2019, a publicação de livros que mantêm o propósito de ensinar como agir, tratar, ser tolerante com as pessoas com deficiência, marcando sempre suas diferenças e limitações. Isso precisa ser superado.

Esse discurso foi válido até 1980, quando não havia livros sobre essa temática. Recordo que os primeiros livros de Cláudia Werneck (por exemplo) traziam para nosso cotidiano as histórias de “Um amigo Down” que ia para a escola e ao *shopping* e que só era feliz quando encontrava outro amigo Down. Isso não cabe mais quando a perspectiva que se apresenta é a da inclusão e não mais a da segregação.

Lembro de um título, bastante conhecido e adotado pelas escolas e pelo MEC nos anos 2000, que anunciava em sua contracapa: “[...] *ser o resultado poético de uma experiência vivida numa escola em que realmente todo mundo é igual, apesar das diferenças*”. (RAMOS; SANSON, 2004). Ora, se todo mundo era igual por que a vírgula e a expressão ‘*apesar das diferenças*’ na sequência da frase? Trata-se de uma contradição expressa no próprio texto do livro que foi tomado como experiência de inclusão na escola no Brasil. Nem vou comentar os problemas de incoerência com a perspectiva inclusiva que estão explicitados nos versos das autoras, só isso já seria assunto para uma viagem inteira. Mas penso que todos que utilizam os livros de

literatura na escola precisam estar atentos ao seu conteúdo, não só na perspectiva inclusiva, porque muitos leitores ainda tomam os textos como *verdade* e essa é uma construção de leitura institucionalizada pela escola. Esse é mais um ponto a ser marcado em nossos Mapas de voo.

Quando conversei com P3, professora de português da E3, e fiz perguntas que envolviam a acessibilidade dos livros, ela perguntou: – *Como assim?* (P3). Usando uma expressão aqui do Sul, posso dizer que, nesse momento: – *Me caiu os butiá dos bolsos!* Isso significa que tomei um susto e fiquei perplexa. Não tanto porque ela não entendeu exatamente a que eu me referia, quando perguntava sobre a acessibilidade de um livro, mas porque eu, na minha inocência e/ou arrogância, acreditava, ao iniciar essa viagem, que acessibilidade era um conceito de senso comum entre os professores nas escolas, já que a perspectiva inclusiva vem orientando as políticas educacionais no Brasil desde 2008 e que, apenas uma das minhas passageiras, tinha menos de dois anos de prática na escola.

Essa não foi a primeira vez que precisei explicar às passageiras o que era acessibilidade em um livro. Na verdade, com exceção das professoras da E1 (com formação em Educação Especial) e das professoras do AEE das demais escolas, as outras não souberam responder o que significa acessibilidade dos/nos livros e/ou ainda confundiam estar disponível (nas bibliotecas) com estar acessível. Esse entendimento de acesso aos livros com viés democrático, associado à disponibilidade de exemplares nas bibliotecas, tem permeado minhas análises e me permite fazer suposições como: ainda que a perspectiva das escolas públicas seja a da inclusão, os professores que estão nas escolas não estão sendo formados para o trabalho nesta direção e, menos ainda, os que trabalham com a formação de leitores estão sendo capacitados para o uso de livros de literatura infantojuvenis em formatos acessíveis e/ou que tragam personagens diferentes e/ou com deficiência.

Reitero algo que já escrevi antes: não se trata de uma avaliação do trabalho de cada passageira, ao contrário, minha inserção nas escolas, como observadora e pesquisadora, permitiu-me perceber que uma política, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), só pode ser efetivada, se as pessoas envolvidas em todas as instâncias, desde a sua formulação, souberem do que se trata e estiverem comprometidas com sua execução. É muito mais do que abrir um edital para seleção de livros, fazer a compra e depois distribuir os acervos para as escolas...

Há aqueles que não podem imaginar o mundo sem pássaros;
 Há aqueles que não podem imaginar o mundo sem água;
 Ao que me refere, sou incapaz de imaginar um mundo sem
 livros.
 (Jorge Luis Borges)

Como Borges, não sou capaz de imaginar um mundo sem livros, mas, também, sem pássaros... E nossa viagem tem que continuar.

7.2.4 Fazendo a América: Escola 4

A quarta escola que visitei foi a Escola 4 (E4). Uma informação importante, ainda que sua identificação no Censo seja como escola do Ensino Médio, a E4 recebe alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial. Ela está localizada no bairro São José e, no ano de 2018, de acordo com informações de matrículas da 4ª CRE, tinha sete alunos com necessidades especiais⁵⁴ matriculados até agosto.

Segundo dados do Censo de 2018, a escola tem 56 funcionários (incluindo professores). Mas não encontrei informações sobre o número de salas de aula existentes na escola. Em relação ao espaço físico, ela possui: laboratório de informática, laboratório de ciências, cozinha, biblioteca, sala de professores, sala para a direção, banheiros, secretaria, espaços cobertos e ao ar livre para atividades de educação física, música e recreio. A E4 não possui banheiros adaptados nem salas para o AEE. Ainda assim, na página do Censo Escolar quando a pergunta é pela acessibilidade, localizei as informações reproduzidas no quadro a seguir.

Quadro 16 – Informações quanto à Acessibilidade: Censo Escolar 2018 – E4

As dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência?	Sim
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência?	Não

Fonte: <https://www.qedu.org.br/escola/256925-eeem-█/censo-escolar> Acesso em: 3 jul 2018.

Fica a dúvida em relação à interpretação dos dados pelo Censo. Se a escola E4 é acessível, como pode não ter sanitários adequados para as pessoas com deficiência? Para além disso, é importante dizer que, na visita à escola, observei que

⁵⁴ Mantenho a nomenclatura utilizada no documento disponibilizado para 4ª CRE.

não existem rampas entre os diferentes andares do prédio e/ou elevadores, ainda que sua dimensão seja de escola de grande porte.

Em relação ao PNBE, a E4 recebeu os mesmos acervos informados pela E2, ou seja, acervos correspondentes a 12 edições do Programa (anos de 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014), totalizando 1.452 objetos. No quadro a seguir sistematizo o número de objetos recebidos pela E4 por edição do PNBE e, da mesma forma que fiz em relação a E2, não informo nominalmente cada título porque o quadro ficaria enorme, a lista completa com a explicitação dos objetos está inserida no Apêndice I.

Quadro 17 – Resumo da Tabela de Consulta da Distribuição E4

Ano	Objetos/total
2001	197
2002	78
2003	228
2005	3
2006	3
2008	3
2009	18
2010	21
2011	10
2012	6
2013	454
2014	431
	1.452

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a entrevista com a profissional da biblioteca, passageira B4, a mesma não soubesse informar se a E4 havia recebido livros do PNBE e/ou de outra política pública para a formação de leitores em formatos acessíveis, de modo espontâneo, ou seja, provocada pelas perguntas do roteiro de entrevistas. Quando citei possibilidades de formatos acessíveis como MecDaisy⁵⁵ (explicando que eram livros em formato assemelhado a DVDs) e em Libras, ela rapidamente conseguiu localizar títulos em formatos acessíveis (Libras e Braille). Chama a atenção o fato de que todos estavam

⁵⁵ O MEC Daisy é um *software* desenvolvido pela UFRJ, que permite a leitura / audição de livros no formato Daisy. O formato Daisy – *Digital Accessible Information System* – é um padrão de digitalização de documentos utilizado para a produção de livros acessíveis.

guardados em armários da biblioteca, de certa forma invisibilizados e esquecidos. Abaixo trago as fotos de dois títulos localizados na biblioteca da E4.

Foto 28 – Maria do Pranto em Braille



Fonte: Fotos da autora.

Foto 29 – Material de apoio para o aprendizado de Libras



Na escola E4, foi fácil localizar os títulos dos livros do PNBE, porque existe um registro dos títulos informatizado. B4, ainda que não seja bibliotecária, participou de capacitações em nível de extensão universitária para o trabalho em bibliotecas escolares. Isso significa que ela se preocupa com a organização dos livros nas prateleiras, com a catalogação e com a arrumação da biblioteca que é bem grande, iluminada e oferece espaços para leitura. Mas, ainda assim, B4 sinaliza que faltam espaços para os livros que chegam e informa que muitos deles ainda estão embalados justamente por causa disso, como podemos observar nas fotos a seguir.

Fotos 30 e 31 – Vista panorâmica da biblioteca da E4



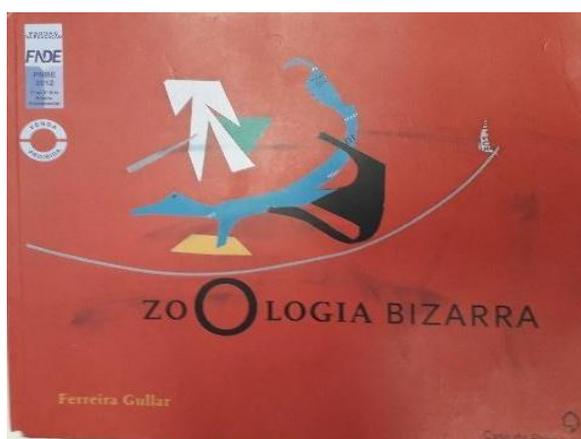
Fonte: Fotos da autora.

Em relação à localização dos acervos do PNBE, informo que a mesma só foi possível depois que mostrei a B4 a logomarca do Programa. Ela comentou que nem havia prestado muita atenção nelas, ao longo dos anos e disse que agora estaria mais atenta a isso. O que pode significar, no contexto desta viagem, a não identificação, sequer visual, das obras recebidas através de uma política pública para a formação de leitores nas bibliotecas escolares? Essa é apenas mais uma das questões que destaco nas análises.

Seguem algumas imagens de títulos da edição de 2012 do PNBE, localizados na E4, as diferenças nas cores da logomarca do Programa se devem as ações na quais estava inserido o acervo, no contexto do PNBE. Mas vale lembrar que o total de objetos recebidos pela escola é de 1.452 (podem ser bem mais volumes) e que os mesmos estavam dispersos na biblioteca, sem que alguém os identificasse como acervos adquiridos por meio de uma política pública.

Fotos 32 a 34 – Títulos do PNBE 2012 E4





Fonte: Fotos da autora.

B4 comentou que a escola recebe muitos livros didáticos – do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), muitos que nem são solicitados por ela ou pelos professores da escola e que os muitos (muitos mesmo) sequer são utilizados. Esses livros didáticos ficam guardados pelo período de sua vigência (em geral três anos) e depois descartados, porque não podem ser doados. Na imagem a seguir, podemos ver apenas alguns dos livros da E4 que aguardam descarte, de acordo com B4.

Foto 35 – Livros do PNLD fechados nas prateleiras da E4



Fonte: Fotos da autora.

Venho observando que todas essas questões permeiam a avaliação das políticas do livro no Brasil, sejam elas do livro didático e/ou voltadas para a formação de leitores literários no País. Outras perguntas provocam-me: O que estamos fazendo de errado? O que estamos fazendo de certo? O que podemos fazer para que essas políticas sejam mais impactantes para os estudantes das escolas públicas no Brasil?

O que podemos fazer para que esses livros circulem e sejam conhecidos? Ainda, na perspectiva inclusiva, parece que os poucos esforços são ainda mais incipientes.

Durante a entrevista com B4, três alunas estavam na biblioteca porque a disciplina a qual elas teriam aula estava sem professora. Elas ficaram interessadas na gravação e utilizavam o celular o tempo todo. Quando perguntei à B4 sobre a importância do uso da literatura nas aulas e na prática dela na escola respondeu:

– Não, eu não! Tu diz assim: eu atuando em sala de aula? Não, eu nunca utilizei livros porque como eu trabalho com arte, eu trabalho mais com artista e não com literatura (B4).

Ela reconhece que existem livros sobre artistas, mas ainda assim não os utiliza em sua prática. Insisti um pouco perguntando se ela acharia importante o uso na perspectiva da formação de leitores literários, porque ela agora está na função de profissional responsável pela biblioteca da escola. E perguntei se ela poderia desenvolver um pouco a ideia das relações entre escola, educação e leitura. Sua resposta foi:

– Sim, eu acho importante a gente ter trabalhos assim com... tu diz com a biografia do artista, eles trabalharem isso. Porém, o que eu vejo de problema... Nas escolas não tem esse tipo de material. A gente, eu devo ter aqui alguma coisa, pouca coisa. Não, aliás acho que tem mais coisas porque eu comprei um pouquinho mais de coisas também. Mais é pouca coisa e também o que eu percebo é que os professores também não utilizam. Fica ali. Fica parado mesmo, não tem utilidade! (B4).

Vários pontos desacomodam nessa fala de B4. O uso da literatura é importante, mas ela não o faz. Comprou materiais para a biblioteca que os professores não utilizam, que não circulam e não circulam porque os professores não sabem de sua existência. Nada disso é novo no contexto desta viagem/pesquisa; na verdade, alguns pontos trazidos por ela direcionam para algo que já observei em minha pesquisa para a realização do TCC (em 2006), como as reiteradas respostas dos professores em relação à importância do uso da literatura na escola, a não lembrança de algum título utilizado com mais frequência, e o uso pedagógico dos livros em sua prática. Para além disso, B4 responde que os professores não usam os materiais que ela comprou. Mas por que não o fazem? Será que sabem que estão lá, disponíveis? Nessa direção, que ações poderiam ser feitas com vistas a dar visibilidade para os acervos das bibliotecas escolares para professores e alunos? A quem cabe a realização de ações dessa natureza?

Já escrevi que durante a entrevista três adolescentes permaneceram na biblioteca porque não tinham aula naquele período por falta de professor. Elas estavam atentas à nossa conversa e muito interessadas na gravação, queriam participar e dar suas respostas. Não pudemos permitir, mas, em determinado ponto, B4 vira para elas e pergunta: – *Vocês gostam de ler?* E elas respondem: – **Não!** Não me contive e perguntei por quê. A resposta foi simples: – *Porque é chato e porque temos isso aqui.* E me mostraram os celulares de última geração. Se não tivesse um roteiro e uma passageira ali, eu teria mudado os rumos daquela conversa e provocado as meninas em relação ao debate sobre a literatura em outros formatos e meios. Perguntado se elas sabiam que era possível ler livros digitais, *online*, ouvir outros, etc. Abordaria as multiplataformas, interfaces, multimodalidades das produções interativas, digitais, multi e hiper mídias, isso sem falar nas transmídias que têm relação com os celulares...

Como não podia fazer isso, fiz notações mentais, coloquei-as no papel ao chegar em casa, para não esquecer e fui inserindo esses outros enunciados nas análises conforme suas inserções me parecessem coerentes. Em momentos como aquele, fiquei feliz com a perspectiva de análise adotada nesta viagem/pesquisa, que me permitiu ir além do enunciado enquanto texto escrito das entrevistas. Um salve ao Capitão Bakhtin!

Retomo Lajolo e Zilberman (2017) que trazem em seu texto uma citação de Murray (2003), que nos permite refletir a partir da fala das meninas, da exibição do celular e do que pensei provocada pelas possibilidades que elas, mesmo sem querer, me provocaram a pensar como professora/pesquisadora que trabalha com literatura infantojuvenil.

Todas as principais formas de representação dos primeiros 5 mil anos da história humana já foram traduzidas para o formato digital. Não há nada criado pelo homem que não possa ser representado nesse ambiente multiforme: das pinturas no interior das cavernas de Lascaux às fotografias de Júpiter feitas em tempo real [...] E o meio digital assimila, o tempo todo, mais capacidades de representação à medida que pesquisadores tentam construir dentre deles uma realidade virtual tão densa e tão rica quanto a própria realidade. (MURRAY, 2010, p. 18).

Ora, esse preciosismo, ranço mesmo que muitos de nós (ainda) temos em relação ao formato do livro, nos imobiliza em relação aos diferentes olhares e, por que não dizer, possibilidades que um leitor tem de se relacionar e interagir com a obra. Não se trata da soberania de um formato em relação a outro nem da qualidade da

obra; na verdade, temos como foco a relação dos leitores com o objeto livro, a partir de suas escolhas, da sua subjetividade e de uma percepção estética que extrapola as dimensões de uma proposta de texto escrito em papel, no século XXI – sem desconsiderá-la. Soma-se a ela (a essa percepção estética) a velocidade, o acesso (numa perspectiva múltipla que envolve tanto a tecnologia como formato, quanto à tecnologia como recurso de acessibilidade para pessoas com deficiência). O livro em formato digital não é o vilão da História, não vai “matar o livro” em papel, apenas apresenta-se como uma outra possibilidade de leitura e como ferramenta que pode ajudar nos processos de formação de leitores literários, ampliando ainda mais esse entendimento quando o recorte se dá na perspectiva inclusiva.

Por conseguinte, outra pergunta se soma às tantas que já fiz ao longo deste processo de análise: Que tipo de leitura estamos exigindo de nossos alunos que faz com que eles gostem cada vez menos de ler?

P4 faz uma fala que pode dar pistas em relação a uma estratégia recente, que a Escola 4 tem adotado, no sentido de estimular os alunos em relação à autonomia para a seleção dos livros que, talvez, possa reverter, ainda que em parte, esse DESgosto pela leitura literária. Em sua opinião: os alunos vão à biblioteca acompanhados por professores e podem escolher, sem restrições, livros/revistas que querem ler. Ela explica que essa estratégia tem dois objetivos:

– [...] meu objetivo primeiro é que eles tenham contato com o livro e se acostumem com esse ambiente onde há livros expostos, que eles cheguem lá nas prateleiras eles próprios, eles vão folhear os livros e que eles consigam ter autonomia pra fazer uma escolha. Então eu tento acompanhar essa escolha, eu tento acompanhar a leitura deles né. A gente tem até um projeto né, da Hora da Leitura aqui pro Ensino Fundamental; a gente vai expandir ele, justamente para o aluno ter esse hábito de ler, o hábito de folhear o livro, de estar em contato com o livro. Então esse é o primeiro objetivo e depois, sim, a gente vai ver o que esse aluno está lendo, como está a leitura dele, se ele realmente está levando pra casa esse livro e efetuando a leitura, né, que a gente nunca tem a certeza no início, por isso é um trabalho lento (P4).

Em sua avaliação, o projeto está tendo um bom resultado, os alunos estão se comprometendo mais com as leituras, trocando com seus pares informações e dicas literárias. Eles se acostumaram com a proposta, de acordo com P4; mas, neste segundo ano, a escola pretende inserir um objetivo para essa leitura e já solicitar uma leitura direcionada. De acordo com ela:

– O que é que a gente quer que eles leiam esse ano? Esse ano não vai ser muito o que eles querem ler. A gente vai tentar ter uma temática em comum,

com todos os anos do Ensino Fundamental, das séries finais e vamos tentar que eles leiam e eles produzam. A gente esse ano também está com uma sala de leitura específica para esse momento, então espero que seja bem bacana e que os resultados sejam muito bons! (P4).

Observe que no primeiro ano do Projeto citado, os alunos foram seduzidos para a leitura de forma livre e mais autônoma, porém, neste segundo ano, a E4 retoma práticas mais comuns e conservadoras, atribuindo à leitura um objetivo específico, a produção de textos e, também, espera poder avaliar os resultados desse trabalho como coloca P4. Não seria esse segundo ano uma retomada dos processos institucionalizados de formação de leitores na escola? O que significaria, por conseguinte na perspectiva do Projeto, um retrocesso em relação à proposta original?

Veja quantas ideias trago ao longo deste capítulo, que me ajudam a problematizar as políticas públicas para a formação de leitores literários, na perspectiva inclusiva. Aliás, os caminhos percorridos sinalizam, também, que o ponto nevrálgico desse enfoque é muito anterior ao debate sobre a leitura acessível para pessoas com deficiência. Trata-se da problematização da própria formação de todos os leitores literários na e pela escola. Se a lógica é a da inclusão, nada mais coerente do que pensar a leitura para todos!

Encerro este capítulo com as palavras de Manoel de Barros que pergunta: – *E agora o que fazer com essa manhã desabrochada a pássaros?* Não se trata de um juízo de valor em relação ao que foi observado até aqui. Trata-se de ajustar as “lentes” e pensar sobre tudo isso, para encontrar uma forma de fazer com que essa manhã/viagem/escola, na perspectiva inclusiva da formação de leitores, possa, finalmente, desabrochar...

8 OS NOVOS MAPAS DE VOO (as chaves de leitura)

Para que possamos avançar, retomo um entendimento sobre o Capítulo 7 O DEVIR PÁSSARO. Ele é descritivo e foi produzido a partir da sistematização das gravações, das transcrições, das análises das fotografias e dos textos escritos pré e pós-entrevistas por mim (enquanto pesquisadora/balonista), permitindo que cada estágio do processo de pesquisa fosse reconstruído. (VIGOTSKI; COLE, 1998). Gestos, tons de voz, movimentos corporais e faciais, as falas e a escrita foram reavaliados. Agora é necessário analisar as descobertas...

8.1 OS MAPAS DE VOO NA ADD

Finalizei o capítulo 7 O DEVIR PÁSSARO trazendo uma citação de Manoel de Barros que, de certa forma, conduz ao que vou problematizar aqui. “*E agora o que fazer com essa manhã desabrochada a pássaros*”. Trata-se das chaves de leitura, que também poderiam ser chamadas na ADD de categorias, que identifiquei após as análises das entrevistas das passageiras e de tudo aquilo que compôs as situações de enunciação nesta viagem/pesquisa. Essas chaves de leitura se configuram em Novos Mapas de Voo, que podem conduzir os leitores e passageiros deste balão, mas que, antes de tudo, buscam encaminhar a conclusão desta viagem enquanto Tese.

Ao considerar as particularidades discursivas, como possibilidades de deslocamento do foco de análise para contextos mais amplos, extralinguísticos, considerei o enunciado produzido numa dimensão verbal e não verbal, que se ancorou em quatro aspectos explicitados na ADD: 1º) a epistemologia dialógica; 2º) a estética filosófica; 3º) a noção de autoria; e 4º) a delimitação do objeto de estudo. Cada um desses aspectos implicou uma parte da análise que não pode ser tomada isoladamente já que venho defendendo, ao longo desta viagem/pesquisa, que a Teoria de Bakhtin pode ser lida e atualizada em área diferente da Linguística, ou seja, na Educação – por exemplo - numa perspectiva orgânica.

Isso significa, sob o enfoque da epistemologia dialógica, rejeitar uma perspectiva de análise, na qual as categorias/chaves de leitura decorrem da observação atenta do objeto e – apenas disso. Daí minhas sinalizações e questionamentos, explicitados no capítulo anterior, que tinham como objetivo a reflexão e a compreensão das falas das passageiras e não a busca de explicação

para elas. Para Bakhtin (2010), a investigação em ciências humanas deve pautar-se por um lado, no seu caráter real e objetivo e na sua capacidade, enquanto manifestação humana, de determinar o seu modo de análise e, por outro, nas questões e categorias teóricas previamente definidas pelo(a) pesquisador(a). Interessa a nós, pesquisadores da perspectiva bakhtiniana, compreender o processo de produção enunciativa e as estratégias inerentes a esse processo. Foi preciso, conseqüentemente, compreender e não explicar. E, para tanto, o diálogo foi essencial.

Arrisco dizer que as análises se pautaram por um lado, num caráter real, objetivo, e por outro, nas questões e categorias teóricas (polifonia, enunciado, enunciação, discurso, dialogismo e atitude responsiva em Bakhtin, entre outras), que foram definidas previamente por mim (enquanto pesquisadora e aspirante à balonista) e explicitadas no capítulo 3. Daí o entendimento das situações de enunciação como polifônicas nas quais se estabeleceram diálogos entre a autora/pesquisadora, a teoria, as passageiras e suas leituras de mundo.

Sendo a enunciação objeto de análise, precisei considerar a esfera da atividade verbal numa perspectiva semiótica de significação, o expresso (escrito/dito) e o implícito (o não escrito, o não dito, o que não foi possível apreender). Para Bakhtin (2010), é a partir da esfera social em que se insere, que o discurso enunciativo deve ser analisado, considerando que existe uma assimetria entre os interlocutores (entrevistadora/pesquisadora e entrevistadas/passageiras). Daí o cuidado com as questões éticas que envolvem a realização de uma pesquisa empírica.

Quando o foco recaiu sobre a estética filosófica, não houve restrição a enunciados verbais e/ou determinados campos da cultura abordados ou não pelas passageiras. Isso porque ambicionei compreender as falas das passageiras, sob a ótica do sentido e não do conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido por uma ideologia, uma história e uma linguagem. A ideologia na ADD é o posicionamento do sujeito. A história representa o contexto sócio-histórico e a linguagem se configura na materialidade do texto que gera pistas de sentido que o sujeito intenciona dar.

Na ADD a linguagem é componente primordial para que ocorra o diálogo. Ela vem carregada de subjetividades que envolvem uma prática enunciativa, em que são produzidos enunciados que são recebidos em uma esfera de comunicação discursiva, na qual a individualidade do locutor se constitui no contato com o outro e, também, com o que já se sabe sobre o tema. Vigotski e Cole (1998) escrevem sobre a

importância da interação. E Bakhtin (2010) funda sua teoria na abordagem dos estudos das propriedades globais dos enunciados concretos e incorpora a elas as interpretações decorrentes de situações de enunciação e das associações culturais mediadas pela linguagem, a partir da interação com o outro. Mas o que isso pode significar? Sob a ótica da estética filosófica, podemos dizer que a ADD pauta-se pela abordagem de enunciados em diversos planos de expressão e pela observação das inter-relações entre os sujeitos que estão envolvidos nas situações de enunciação.

Ao ajustar as lentes de análise para a noção de autoria do falante/sujeito/escrevente do enunciado, duas vertentes trazidas por Bakhtin (2003) conduziram meu olhar: a do sujeito responsivo, responsável e inconcluso; e a abordagem sociológica que enfatizou a influência da posição do sujeito na hierarquia social sobre o enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 307-336). Quero com isso dizer que a subjetividade do falante ou sua intencionalidade (ou vontade discursiva) foi expressa em suas escolhas e se materializou nos enunciados. Mas isso também não ocorre espontaneamente e, sim, foi determinado pelo contexto. Falo aqui da atitude responsiva que exige, numa situação de enunciação, que o sujeito/interlocutor com o qual interagimos responda ao que foi perguntado.

As respostas produzidas podem revelar, por consequência, contradições de posicionamentos em relação à pergunta, pois sua posição deriva da resposta a outro enunciado e pressupõe a ideia de autor e destinatário. Um exemplo dessa situação é a fala de B2: “– *Nem tudo eu acho que vou saber responder!*” Na situação de enunciação da entrevista, B2 se mostrou apreensiva em relação à forma como suas respostas seriam recebidas por mim e o que poderia ser interpretado. E isso foi percebido não apenas pelo que ela verbalizou, mas também a partir de seus gestos. Quando o foco é a autoria, para Bakhtin e para os autores do Círculo, a palavra comporta, portanto, duas faces porque procede de alguém e é dirigida a alguém, e ambos têm expectativas em relação ao que é produzido.

Não foram poucas as situações observadas nas entrevistas e que trouxeram essa mesma preocupação de B2, em relação à produção de respostas que fossem adequadas às perguntas. As tais *respostas certas*. P1 fala

– *No caso tinha até esse livro aqui que eu gostei muito, **O Arco-íris** que tu trabalha nas cores. E depois, ao mesmo tempo que eles aprendem a saber das cores né, foi feito um trabalho com eles. Eles fizeram é, um exatamente agora me fugiu a palavra, desculpa, **corta**. Como é que era o nome? Não,*

cata-vento não. É, agora esqueci o nome. Posso te mandar a resposta depois, por whats?

P1 inclusive reproduziu o sinal de cortar com as mãos, dando maior ênfase a seu pedido. O foco da pergunta que resultou nessa resposta era o uso da literatura infantil em sala de aula e as práticas que ela utilizava. Podemos observar em sua fala uma grande preocupação em dar conta do que foi perguntado. E essa relação é da natureza do sujeito responsivo, como bem coloca Bakhtin (2010) e vai permear os enunciados produzidos nas entrevistas. A intencionalidade do uso da literatura infantojuvenil na escola também pode ser inferida, a partir desse exemplo.

O quarto aspecto que destaquei como necessário às análises foi a delimitação do objeto de estudo, que envolveu também formas não-representativas e figurativas e as modalidades visuais dos produtos da cultura humana – no âmbito desta viagem/pesquisa falo dos diferentes acervos do PNBE. Para Bakhtin (2003), o objeto de estudo é sempre o enunciado que não rejeita a possibilidade e a pertinência da análise das unidades constituintes de outros enunciados. Na verdade, ele incorpora interpretações decorrentes dos discursos e das associações culturais.

De acordo com o autor, para determinar um enunciado foi preciso considerar três elementos: a) construção composicional (o que foi produzido pelas passageiras a partir do que foi perguntado pela balonista/pesquisadora); b) estilo (o como); e c) conteúdo temático (o que foi dito e o que não foi dito). (BAKHTIN, 2003). Isso significa que, na perspectiva da ADD, são incluídos nas análises os sujeitos, suas histórias e o contexto de produção dos enunciados, o que eles revelam e o que não revelam.

Esses aspectos não podem ser tomados de forma isolada. Eles são tecidos juntos no momento das reflexões e compõem aquilo que eu chamo de todo e permitiram elencar, por conseguinte, os Novos Mapas de Voo, quais sejam:

- A morte do leitor;
- Disponível, mas não acessível; e
- A INvisibilidade do PNBE.

Cabe explicar que, para cada novo mapa de voo lancei uma forma de olhar que os examinou com cuidado e atenção, sob as lentes da ADD.

Olho o mapa da cidade, Como quem examinasse a anatomia de um corpo...
(*É nem que fosse o meu corpo!*).
(Estrofe inicial do poema O Mapa, de Mario Quintana).

Você me acompanha?

8.1.1 A morte do leitor

Da década de 1980 para cá, não são poucos os estudos que têm como foco a formação de leitores no Brasil; autoras importantes para a área, como Lajolo e Zilberman (2017), têm trazido para o debate reflexões sobre literatura, leitura e leitores fora da escola, por exemplo. Enquanto alguns perguntam se pode haver livro, leitura e leitores além da escola, outros querem saber se pode existir livro depois do livro. Mas quantos perguntam se existem livros para todos? Quantos se ocupam com a acessibilidade e a materialidade dos acervos utilizados nas escolas? Quantos se perguntam sobre o que está acontecendo com os leitores nas escolas no Brasil?

No primeiro bloco de questões de meu roteiro de entrevistas, ocupei-me com perguntas que eram da ordem das dimensões relacionadas à utilização didática de livros de literatura infantojuvenil na escola. Perguntei às minhas passageiras se costumavam utilizar livros de literatura infantojuvenil em sua prática, com que frequência, com quais objetivos, com quais alunos, e também quis saber como eles reagiam a essas práticas. O que descobri não foi nada muito diferente do que eu imaginava, ou seja, o papel da leitura na escola ainda está muito vinculado ao ensino de valores, comportamentos e, nas séries iniciais, ao letramento. E as passageiras explicitaram ainda que, em geral, os alunos leem o que as professoras (muitas vezes elas mesmas) solicitam.

P4 vai falar sobre o Projeto Autores Presentes realizado na E4, Projeto em que normalmente livros de autores da região são escolhidos pelos professores, de acordo com a série e o que está sendo trabalhado em cada ano. Citou os livros de Pedro Guerra, por exemplo. O Projeto é aplicado em toda a escola, mas se trata de leitura indicada pelos professores, sem que os estudantes sejam ouvidos em relação a seus interesses. Quando perguntei se os estudantes gostavam de ler, mesmo os livros do Projeto, ela respondeu.

– Alguns sim. Outros não, leem por obrigação, por nota né. Mas o que é que a gente faz, a gente faz uma pré-seleção, quando a gente vai escolher a gente faz uma reunião e tal e a gente sempre busca aquela série e tal, o que é que eles estão trabalhando. A realidade deles. Né! Aí a gente vai ler antes o livro e aí a gente já dá aquela palinha na sala, então muitos se interessam, outros não né. A gente não consegue abranger todos (P4).

Ainda que P4 referia-se às reuniões realizadas, cabe dizer que elas não envolvem a participação dos alunos, são os professores que se encontram para

discutir sobre as leituras convenientes para cada turma. Mas como trazer a realidade deles sem a presença deles, sem sua escuta e participação? Como esperar que as leituras reflitam essa realidade, se não há relação dialógica aqui?

Embora não seja foco da Tese a análise do Projeto citado por P4, algumas reflexões sobre essa estratégia de leitura, que envolve a compra de livros de autores locais, podem ser trazidas para a discussão, quando observo, durante as visitas às escolas, que os acervos do PNBE não circulam, por exemplo. Ainda que a proposta de conversa com o autor sobre a obra seja interessante porque aproxima autor, obra e leitores, não posso deixar de fora a compreensão de que existe uma relação de consumo e, por consequência, de mercado editorial. Estou falando de escolas públicas que receberam livros oriundos das políticas públicas. Livros que não são lidos. Por que fazer com que os alunos, que muitas vezes não têm dinheiro para a merenda (quando a escola não oferta), o uniforme (quando a escola exige) e o transporte, comprem livros diferentes daqueles que estão disponíveis na escola? Por que não explorar os potenciais dos acervos existentes?

Inquieta com o que observei, perguntei para a secretária da E4 por que a compra de um livro, nesse caso didático, se a escola recebe livros do PNLD. Por que não utiliza os livros recebidos? Ela respondeu: porque esse livro de geografia traz informações locais, da nossa região, da nossa realidade aqui de Caxias. Fiquei pensando se estávamos nos referindo à mesma realidade... Se os pais demonstraram dificuldades para a aquisição de um livro didático, o que falar sobre a solicitação para a compra de livros de literatura de autores locais – sendo que a justificativa da escola é a mesma (solicitamos livros de autores locais para poder trazer para a escola os autores que fazem parte da nossa realidade)?

Mas isso não seria simplificar demais o processo todo? Parece-me que outras variáveis precisam ser consideradas, como os custos de uma família com suas necessidades básicas, por exemplo; entre comprar comida ou livro o que você compraria? Ainda fiquei pensando que se uma escola inteira adota um livro, de um autor local, a compra é feita em grande quantidade o que, normalmente, deveria reduzir o valor do livro para o consumidor final. No entanto, R\$50,00 (por exemplo) não é um valor reduzido e/ou acessível para a maioria da população.

Ao problematizar a fala de P4, não tenho a ingenuidade de escrever que pode/deve existir na escola uma leitura totalmente definida pelos estudantes. Entendo que, no processo de formação de leitores literários, há que se ter uma mediação ativa,

que orienta e norteia as escolhas dos títulos com maior ou menor intensidade, de acordo com a série/ano dos estudantes e que cabe ao professor essa função. O que provoço com a inserção desse ângulo na viagem é o fato de que, com raras exceções, é permitido aos leitores escolherem, de quando em quando e com parcimônia, o que eles gostariam de ler. Como desenvolver e estimular o gosto pela leitura literária, se os desejos e gostos de nossos alunos não são contemplados nesse processo formativo? B3, que trabalha na biblioteca, faz uma fala que respalda esse olhar.

– Quando eu comecei a dar aula era mais fácil trabalhar com eles com leitura (no Ensino Fundamental). Depois de alguns anos começou a se tornar uma situação complicada, porque ninguém quer ler né? Vamos ser sinceras. Parece que tu tem que forçar eles a lerem. Até tu pedir para eles lerem um texto é difícil, tu pensa ler um livro. [...] tem bastante livro aqui na biblioteca, o problema é o que atinge a eles né?! Se eles gostam ou não (B3).

Ao olhar para a construção composicional de B3 e para os enunciados produzidos pelas demais passageiras, também com as lentes do estilo e do conteúdo, considero a inteireza acabada do discurso como algo necessário à possibilidade de compreensão responsiva, que se configura na exauribilidade do objeto (supõe-se que com seu enunciado o locutor tenha dito tudo o que queira ou podia dizer) e do sentido, no projeto de discurso do falante (sua vontade individual de dizer e o como) e nas formas composicionais e de conteúdo temático (o foco do dizer). Quero dizer com isso que, na ADD, a dimensão verbo-visual dos enunciados compõe a materialização do projeto discursivo do autor e, a partir desse entendimento, teço minhas considerações.

A fala de B3 (enquanto materialização do projeto discursivo) permite inferir que, com o passar do tempo, os alunos vão perdendo o interesse pela leitura na escola e que o trabalho na perspectiva da formação de leitores vai ficando, também, bem mais difícil. Observe que essa não é uma informação nova ou uma possibilidade de análise diferente das que foram apontadas no capítulo 7. Na verdade, o que tento fazer aqui é organizar as pistas que as situações de enunciação permitiram observar, sob a forma de **Novos mapas de voo** (chaves de leitura) e a partir dessa organização aprofundar as análises.

A viagem pelas escolas mostra que não superamos o panorama do uso da literatura em sala de aula, para ensinar coisas, conceitos, comportamentos como já escrevi antes. Deixa explícito o fato de que, em geral, os alunos não podem escolher o que querem ler. Não são educados para isso. Não têm autonomia. Mascarados pelas possibilidades da ludicidade da leitura, os pressupostos pedagógicos

contemporâneos são perpetuados na escola, como bem colocam Lajolo e Zilberman (2017) e colocados em prática por nós, professores e professoras.

Retomo as “lentes” da epistemologia dialógica, na qual torna-se necessário estabelecer um diálogo polifônico que envolva as situações de enunciação e reflito sobre a mediação entre professor(a), aluno(a) e livro. Se para Bakhtin (1997) a ótica da mediação é determinação recíproca da responsividade e da responsabilidade dos interlocutores, o que podemos esperar desses futuros leitores e/ou leitores em formação, se a mediação é justamente o terreno de tensão entre enunciados de diferentes interlocutores? Sendo que a um determinado grupo não é dado o direito de experienciar uma estética filosófica (na perspectiva da ADD), de selecionar o que se quer ler – em momento algum?

Lembre que a estética filosófica envolve três possibilidades de leitura: os materiais artísticos (consideramos a literatura infantojuvenil como arte no contexto desta viagem), a análise dos campos de cultura e a abordagem global do enunciado. E que, quando problematizo a possibilidade de escolha como experiência estética, tomo a vontade e o desejo de ler algo de que gostamos como premissa para o processo de formação leitora. Se os alunos não podem escolher as obras literárias numa concepção estética, daquilo que afeta os sentidos e provoca prazer e/ou desprazer, como esperar que desenvolvam o gosto pela leitura literária, se sequer podem colocar em prática seus desejos por uma obra ou gosto por um gênero (que é algo subjetivo)? Daí a emergência do primeiro novo mapa de voo (chave de análise desta viagem/pesquisa/Tese): **A morte do leitor**.

Nesse sentido, a formação literária, no interior da escola, como força de interação, atua na determinação recíproca das posições da organização social, assumindo uma direção de sentido que é atravessada pela reprodução e pela contradição, que não atribui ao alunado o protagonismo. Essa mediação da educação literária opera pela relação do professor com o aluno e acontece pela interação entre interlocutores, cujos lugares de saber são distintos e legitimados pela instituição escola. Ou seja, a construção da linguagem instituída pela mediação professor/aluno é atravessada, primeiro, pela determinação recíproca da reprodução e, segundo, pela contradição na especificidade constituinte do que é próprio para a construção dialógica. O que quero dizer com isso é que, na perspectiva da ADD e do Círculo de Bakhtin, as práticas de leitura literária percebidas na escola ferem, com frequência, o princípio da construção dialética.

Mas a anunciada morte do leitor está atrelada a outras situações observadas na escola e não apenas ao uso pedagógico da literatura e ao não direito de escolha de títulos pelos leitores. Constatei que as práticas para a formação de leitores literários estão ocorrendo cada vez em um tempo menor nas escolas. Que os processos de mediação não estão sendo qualificados, principalmente, pelo relato das professoras deslocadas para as bibliotecas, que referem o desinteresse dos alunos pela leitura. Que a literatura infantil, enquanto gênero, tem sido utilizada na escola com a missão de redimir a leitura e alterar as práticas letradas pouco proficientes e precárias no Brasil. Que as tecnologias têm atravessado essas práticas de leitura e ainda não são dominadas por grande parte dos profissionais das escolas, enquanto que as crianças já as utilizam com facilidade. Que as bibliotecas não são espaços convidativos para a leitura e que ainda são vistas pelos alunos como espaço para ir quando professores faltam (como citei no capítulo 7, o caso das meninas). Como reverter essa situação? Como propor práticas para a formação de leitores atualizadas que deem conta desse novo leitor que está na escola?

A morte anunciada do leitor, assim como a analogia que faço com a morte do autor para Barthes (1968), é interdependente e, no contexto da escola, precisa ser analisada sob a ótica da pós-modernidade, que nos coloca diante de um mundo virtual cuja velocidade não conseguimos, de fato, acompanhar. Não existe leitor sem autor, não existe formação de leitores sem a mediação, e não existe mediação se não houver desejo do professor e do aluno. Nessa relação, a partir das falas das professoras, parece que quem está deixando de querer e desejar é o próprio aluno.

– Mas eu acho que falta, claro, primeiro interesse do aluno. Também ninguém pode injetar nada, não adianta. Tu não quer aprender ninguém vai conseguir mudar a tua cabeça. Eu sempre digo pros meus que são maiores também. Tu tem que querer. Tu tem que querer ler. E pra ler, só lendo! Mas tu pode ler jornal, pode ler revista, livro, história em quadrinho, bula de remédio. Tu pode ler qualquer coisa, mas tu tem que querer ler! Gente não é só ler, ler enriquece o vocabulário, te torna uma pessoa que tu argumenta melhor, tu aprende a escrever que é muito importante e articula ideias, que é o que falta pra vocês hoje (B3).

Mas por que essa perda de desejo? Quando escrevo que existe uma relação de interdependência ao falar sobre a morte do leitor entendo, ancorada na teoria de Bakhtin, os enunciados produzidos pelas minhas passageiras, como dispositivos dialógicos plenos de ecos e ressonâncias de outros enunciados, conectados pela identidade da esfera da comunicação discursiva, que existe na escola. Os alunos não querem ler (de acordo com as passageiras), mas não são ouvidos em suas demandas

por leitura na escola. Verifica-se a existência de discursos divergentes que se completam no fluxo da realidade observada. Os discursos correspondem então a esferas ideológicas diferentes, que são confrontadas na tessitura de uma sociedade bastante heterogênea sob os muros da escola. Por conseguinte, instaura-se a perspectiva de uma morte anunciada que precisa ser revertida. Mas como?

Veja, nenhuma das minhas passageiras, que trabalham com literatura e/ou nas bibliotecas e não atuam no AEE, trouxe para o debate a preocupação com a formação de leitores na perspectiva inclusiva. Logo, sempre que falávamos sobre leitura partiu-se de um entendimento tácito de que existe **um** tipo de leitura literária e **um** tipo de leitores na escola. Esse entendimento é algo que já trouxe nesta viagem/pesquisa, quando apresentei minhas impressões sobre a E1, no capítulo 7 e que Ramos e Paiva (2012) abordam. As autoras escrevem:

Pensar a leitura e, especialmente, a leitura literária, no contexto da educação básica, é refletir sobre as competências que a escola deveria desenvolver, já que, como nos ensina Magda Soares (2005), ler é um verbo transitivo: a ação de ler está ligada ao objeto que será utilizado no momento. As exigências de um texto são pontuais. Lê-se de modo distinto uma poesia de uma receita, de um editorial. Mesmo ao ler um texto do mesmo gênero, **o pacto que se estabelece entre o texto e o leitor é singular** (2012, p. 298, grifo meu).

A compreensão de uma leitura e de um tipo de leitores não foi explicitada verbalmente nos discursos, mas pode ser apreendida nos silêncios e nas ausências, nas situações de enunciação. É o não dito permeando a própria contradição do discurso produzido. As professoras nas escolas, como colocam Ramos e Paiva (2012), ainda não consideram a relação entre o leitor e o texto como algo singular e que, por conseguinte, não admite mais essa interpretação única de leitura. Pergunto: se ousar anunciar a morte do leitor na escola nesta viagem/pesquisa, como uma das chaves de leitura, o que resta dizer sobre aquele que mal chegou a “nascer” como leitor (o leitor fora da norma, dos padrões preestabelecidos)? Penso que esse é o momento de trazer para o debate o segundo novo mapa de voo, que chamo: Disponível, mas não acessível.

8.1.2 Disponível, mas não acessível

Os debates sobre a produção de livros de literatura infantojuvenil, em formato acessível para as pessoas com deficiência, vem sendo aprofundados no Brasil. Na década de 80, os primeiros títulos que abordavam a deficiência de maneira explícita

apresentavam para a sociedade personagens com síndrome de Down, por exemplo. Cito os livros *Meu amigo Down na escola*, *Meu amigo Down em casa* e *Meu amigo Down no shopping*, de Cláudia Werneck. A marca da diferença estava exposta nas ilustrações e no título, o menino, personagem principal das histórias, não tinha nome, era conhecido e identificado pela sua síndrome. A maior parte dos livros editados até meados dos anos 2000 teve esse mesmo direcionamento.

Aos poucos as publicações infantojuvenis foram ganhando outras linguagens e incorporando em suas narrativas os resultados das lutas pelos direitos das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo. Adequando-se ao politicamente correto, ao mercado editorial – que percebeu uma grande lacuna e uma grande área de consumo para publicações com esse tema – e à perspectiva da inclusão. Nos últimos 30 anos (1990 a 2019), pudemos observar a proliferação de títulos que abordam as deficiências e as diferenças sob diferentes lentes. Alguns deles são livros de literatura e outros assumem a configuração de livros paradidáticos.

A partir de 2008, a escola regular começa a se preocupar com a formação desses sujeitos, que até então estavam estudando em escolas especiais e/ou entidades como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), Sociedade Pestalozzi e Instituto Benjamin Constant, entre outros. Reconhecidos como sujeitos com direito à educação, as escolas precisavam (e precisam ainda) dar contas das diferenças e incluir esses alunos com igualdade e equidade.

Com a adoção da perspectiva da educação inclusiva, as escolas passam finalmente, em 2008, a se preocupar com a inclusão das pessoas com deficiência, preferencialmente, nas escolas regulares. Cresce a preocupação com o acesso e a permanência desse público nas escolas e com a remoção de barreiras arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e de informação nesses espaços. Insere-se na pauta a preocupação, ainda que de forma tímida, com a formação de leitores.

Até então, a preocupação com a formação de leitores com deficiência não fazia parte dos debates na escola, e poucos eram os movimentos das políticas públicas para formação de leitores no Brasil, que se ocupavam da acessibilidade e materialidade dos livros para esse público. Abordei essa dimensão de forma mais pontual no subcapítulo 5.2 A ACESSIBILIDADE DOS/NOS ACERVOS DO PNBE, por isso não irei retomar aqui.

Faço esses movimentos para introduzir a síntese do segundo bloco de questões de meu roteiro de entrevistas; nele ocupei-me com perguntas que eram da

ordem das dimensões relacionadas a materialidade e à acessibilidade dos livros de literatura infantojuvenil na escola. Perguntei às minhas passageiras se elas já tinham trabalhado com estudantes com deficiência em suas aulas de leitura, pedi que contassem um pouco sobre a necessidade ou não de fazer alguma adaptação na dinâmica das aulas e/ou na forma de apresentar os livros em suas práticas. Se já haviam parado para pensar se todos os livros utilizados em suas práticas estavam disponíveis em formatos acessíveis para todos os estudantes. E se lembravam de algum título de livro utilizado na escola, que trazia em sua narrativa algum personagem diferente e/ou com deficiência.

O que descobri foi que as passageiras/professoras de português e as que estavam deslocadas para as bibliotecas nas escolas pesquisadas confundiam a pergunta pela acessibilidade com o entendimento de disponibilidade do acervo e/ou adaptados para determinada faixa etária, como podemos observar nas respostas de B3, P2 e P4 referentes à pergunta sobre a acessibilidade dos acervos disponibilizados pelas políticas públicas.

– Bah, não faço nem ideia do que que é isso? (passagem de tempo) Eu acho que eu sei o que é que é, são uns CDs. Eu acho que são uns DVDs (B3).

– Acessível como? (P2).

– Eu acho que nós temos alguns livros de literatura mesmo ilustrados que, sim, são adaptados à faixa etária. Talvez a gente não tenha uma quantidade assim que, nossa daria para todas as minhas turmas lerem ao mesmo tempo. Mas a gente tenta se adaptar. Mas eu acho que nossos livros da biblioteca em geral, a gente tem uma coleção bem boa que dá assim pra gente trabalhar muita coisa diferente durante o ano (P4).

O foco das respostas recaiu na democratização do acesso aos livros que estavam disponíveis para todos nas bibliotecas, mas não havia “lentes” que atentavam para as especificidades de leitura das pessoas com diferentes deficiências, que estavam matriculadas nas escolas. Bakhtin (2010) escreveu que o sentido global de um texto não era resultado da soma das partes, mas resultado da solidariedade entre elas, daí meu não estranhamento em relação às suas respostas. Se o assunto não era de conhecimento das passageiras, não fazia parte de sua construção enquanto sujeito histórico e social, inserido em um contexto definido (o da escola), as respostas soaram mais do que coerentes com a realidade observada. Isso me faz pensar que ainda que a perspectiva seja inclusiva e que as escolas pesquisadas tenham alunos

com deficiência matriculados, o tema ainda é algo pouco abordado e conhecido. E, quando perguntei se elas já utilizaram livros acessíveis em sua prática, P4 respondeu:

– Não. Olha até hoje eu não precisei. E até acho que quando eu precisar eu vou ter uma dificuldade porque realmente é uma coisa pra nós assim, que eu teria que pesquisar. Uma coisa que a gente não tem contato agora e que não é apresentada ao professor. Olha tu tem essa e essa ferramenta que tu podia trabalhar né. Acho que isso pra mim ainda seria um mistério. Eu teria que ir atrás do zero assim pra pesquisar esses materiais (P4).

Para além disso, ela informa que não sabe se a escola recebeu, em algum momento, material como livros infantojuvenis no formato acessível, mas não podemos deixar de considerar, na resposta de P4, que há uma distância temporal entre o recebimento dos livros e o ato da entrevista. Vale lembrar que nenhuma delas cursou, em sua formação inicial, qualquer disciplina sobre educação especial, educação inclusiva ou qualquer referência ao tema, porque tal obrigatoriedade nas licenciaturas é posterior ao período de conclusão da graduação, daí não causar estranhamento a confusão conceitual. Quando perguntei sobre as personagens com deficiência e/ou diferentes, P4 questionou: *– personagens diferentes como? (P4)*. Se eu explicasse estaria interferindo na resposta, por isso dei sequência às perguntas. Já P3, conforme eu ia avançando nas perguntas, foi compreendendo o contexto a partir de nossa interação social mediada por práticas discursivas e complementando sua fala. Bakhtin escreve que

[...] no campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da interpretação. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos da *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e contatando o outro, o sentido do outro. [...] Nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem, nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente. (2017, p. 18-19).

Ao olhar para as respostas de P3, a partir dessa “lente” de Bakhtin (2017) pude observar que a aproximação de nossos referenciais (tomados aqui como cultura), na situação enunciativa, permitiu a elaboração de uma nova resposta que assimilou a informação, refletiu e evidenciou preocupação com a falta de informação sobre o tema inclusão. Como podemos ler na fala transcrita abaixo.

– Tipo, a história que aquele livro vai. Eu até parei pra pensar e fiquei decepcionada porque tinha que ter um outro meio né. Porque quando o professor não consegue chegar ao aluno que a literatura consiga. Mas a gente fica no vago né, no vazio (P3).

Quando o foco das minhas análises recaiu sobre a literatura infantojuvenil, as personagens com deficiência e/ou diferenças e a acessibilidade presentes nos livros utilizados pelas passageiras na escola, eu tinha sim grande expectativa, a esperança de ouvir que elas sabiam de sua existência nas bibliotecas e que os utilizavam com seus alunos com e sem deficiência em suas práticas. Eu esperava que fosse algo corriqueiro e de conhecimento público e que encontrar os livros dos acervos do PNBE nas escolas seria fácil.

Eu ambicionava debater com as passageiras sobre os formatos acessíveis dos livros disponíveis, suas limitações e potencialidades para as práticas de formação de leitores literários. Afinal, minha busca nesta viagem/pesquisa era pelos indicadores de acessibilidade que pudessem auxiliar o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas de leitura, na perspectiva inclusiva, mas algo me dizia que não seria isso que eu iria ouvir/encontrar.

As entrevistas mostraram que minhas expectativas estavam muito distantes da realidade encontrada nas escolas, porque apenas as profissionais que atuam com o AEE ou as passageiras da escola especial (E1) sabiam do que eu estava falando. Parece que a inclusão de fato, principalmente quando o foco é a leitura literária e a acessibilidade das obras de literatura infantojuvenil, está ainda muito apartada da realidade encontrada nas escolas regulares que visitei.

Se as demais passageiras não conseguiram entender acessível como possibilidade de qualquer pessoa de acessar um lugar, serviço, produto ou informação, com autonomia e segurança, seria contraditório se elas me apontassem indicadores... O senso comum interpretou acessível enquanto sinônimo de disponível no contexto desta viagem/pesquisa, a partir das falas das passageiras. Disponível é algo que se encontra ao dispor, à disposição. Não traz entre seus sinônimos dicionarizados qualquer aproximação com acessível... É sinônimo de desimpedido, desembaraçado, livre. E eu (bem poderia ser você) enquanto pesquisadora/balonista posso construir roteiros de perguntas, mas não posso construir respostas. Lembro de uns versos de Fernando Pessoa, em um poema cujo nome não recordo, do *Livro dos desassossegos*, que acalentam minha alma viajante: “*A vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes. O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos*”. (PESSOA, 1982). Atrevo-me a complementar essa ideia ao escrever que, como viajantes/pesquisadores, temos uma intencionalidade no viajar/pesquisar, mas são as

vozes, os olhares, as impressões dos que são convidados a viajar conosco que orientam nosso rumo.

Eu bem poderia ter chamado esse subcapítulo de a **INvisibilidade da acessibilidade na literatura infantojuvenil**, após o aprofundamento das análises, mas guardei o termo *invisibilidade* para outra possível chave de leitura, suspeitando que, quando o foco das perguntas do roteiro fosse o PNBE, as passageiras poderiam nem saber sobre do que eu falava. Hoje, em agosto de 2019 – enquanto escrevo os últimos capítulos da Tese –, acredito que trazer como título a ideia de disponível, mas não acessível, atribuiu maior potência ao que trouxe para o debate nessa parte da viagem.

Em relação ao PNBE, minhas suspeitas se confirmaram, e para o terceiro novo mapa de voo encontrado (desconfiado) por mim (muito antes de iniciar a pesquisa de campo) dei o título de A INvisibilidade do PNBE.

8.1.3 A INvisibilidade do PNBE

O PNBE foi criado em 2017 e objetiva democratizar o acesso de alunos e professores à cultura, à informação e aos conhecimentos que são produzidos em sociedade, como trazem Ramos e Paiva. (2012, p. 298). Os valores de investimento do Programa, ao longo dos anos, foram sendo significativamente aumentados e não são poucos os estudos acadêmicos que já avaliam seus resultados como: questionáveis (AGLIARDI, 2016, p. 159) e/ou não muito impactantes, porque os livros disponibilizados pelo PNBE são pouco utilizados nas escolas.

De acordo com Kich (2011, p. 152), os dados expressos na pesquisa realizada, principalmente nas tabelas de empréstimo, evidenciam que os livros do Programa (PNBE) são pouco utilizados e que os alunos não têm contato frequente com a literatura. Mantuani (2013) também traz nas conclusões de sua Tese esse entendimento ao escrever:

Já em relação ao PNBE, os principais problemas ainda se referem ao desconhecimento do Programa, a ausência de bibliotecas e/ou profissionais que nela atuem e a limitação de práticas escolares fomentadoras do uso do material. (2013, p. 205).

Ramos e Paiva (2012, p. 299) salientam que as pesquisas já realizadas sobre o PNBE “[...] apontam para a limitada exploração dessas obras pelos docentes e pelos

estudantes do nível de escolarização a que essas obras se destinam”. E, foi porque fiz a leitura desses e de outros textos, quando organizei os mapas de voo encontrados (capítulo 2 FAZENDO AS MALAS), que suspeitei a INvisibilidade do PNBE nas escolas pesquisadas nesta viagem.

Mas, para validar essa hipótese, inseri como foco do terceiro bloco de questões de meu roteiro de entrevistas as políticas públicas para a formação de leitores literários no Brasil e a perspectiva inclusiva. Perguntei se as passageiras conheciam alguma política pública para a formação de leitores no Brasil, se conheciam alguma política pública para a formação de leitores que disponibilizava acervos em formatos acessíveis, se tiveram acesso a esses livros e se já os haviam utilizado em sua prática. O que me responderam?

Falo aqui de todas as passageiras, mesmo as do AEE ou da escola especial que informaram utilizar livros de literatura em formatos acessíveis com alunos atendidos por elas. Elas responderam que utilizavam livros (em sua maioria, livros em formatos padrão – não acessíveis e sem adaptações). Livros enviados pelo FNDE. Livros enviados por outras políticas públicas como o PNAIC. Disseram que nem se preocupavam em saber como, por quem ou por que os livros de literatura chegavam a escola. Ou ainda nem sabiam indicar uma política pública com esse objetivo. Vejam as curtas respostas de P4: “– *Não, nunca ouvi!*” e de AEE3: “– *Não!*” Simples assim, ao receber esse tipo de respostas as perguntas seguintes do roteiro nem precisavam ser realizadas porque eram da ordem do uso e da indicação de títulos. AEE2 respondeu: “– *Vou te dizer que a gente fica meio... A gente escuta muito, mas agora no momento eu não sei dizer!*” (ela referia-se às políticas para a formação de leitores). E quando a pergunta foi em relação as políticas públicas que disponibilizavam livros com acessibilidade, as respostas foram da mesma ordem: “– *Não! Não conheço e seria importante estar por dentro né?!*” (AEE2) e “– *Não!*” (AEE3).

A identificação da origem dos livros não é, portanto, uma preocupação das passageiras desta viagem e fico me perguntando se deveria ser. Quando alguma das professoras lembra de livros faz, em geral, associação com o FNDE como fonte ou o PNLD; já abordei esse viés no capítulo 7, a partir da fala de B2, que retomo a seguir:

– [...] *Pena que a nossa biblioteca não é rica, tipo, aí vem aqueles livros do FNDE, enfim, mas não nesses últimos tempos veio quase nada e tem uns que são mais atrativos, outros não, outros menos, outros nada. Enfim, nunca não vem assim verba pra gente comprar uns livros (B2).*

Como algumas passageiras citaram as caixas amarelas e vermelhas recebidas do PNAIC, pude inferir que elas têm contato com o material, o que não existe é uma explicação sobre a origem, sobre o uso, etc. As obras – em geral - chegam, no entanto não é possível afirmar que todas chegam e que, se chegam, ficam nas escolas, mas são invisibilizadas porque não existem rotinas de recebimento, catalogação, informação, divulgação e, até mesmo, de formação de professores para o uso dos acervos. Basta lembrar o exemplo dos livros recebidos em MecDaisy, que nunca foram usados porque “não funcionavam”.

Ao comparar as poucas referências às políticas públicas para a formação de leitores na escola, feitas pelas passageiras com a inexistência de menções ao PNBE, posso afirmar, com certeza e sem risco de errar, que o Programa é **Invisível** nas escolas pesquisadas. Só para destacar o quanto isso é preocupante resgato o total de edições e o número de objetos recebidos pelas escolas pesquisadas.

Quadro 18 – Quantitativo acervos/objetos PNBE por escola

ESCOLA	ACERVOS	OBJETOS
E1	3	84
E2	12	1.196
E3	12	1.356
E4	12	1.452
Total		4.088

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Não estamos falando de poucas edições e/ou de um número pequeno de objetos. Com exceção da E1 (escola especial), trata-se de um volume considerado de livros e caixas recebidos. Onde eles estão? Por que ninguém sabe deles? Fiquei me perguntando: Se as pesquisas sobre o PNBE têm mostrado que ele não tem, de fato, impactado na escola, por que os acervos não circulam e as passageiras sequer sabem o que é o Programa, como justificar a sua relevância?

Retomo Bakhtin (2010) e a perspectiva de análise que orienta minhas reflexões e percebo o quanto a esfera social, o contexto imediato e o contexto mais amplo marcam a heterogeneidade dos sujeitos, dos lugares e das posições sociais, que são construídas historicamente, que refletem e atuam de forma determinante nas condições de produção verbal e nas situações de enunciação. Ao não mencionarem

as políticas públicas para a formação de leitores, as passageiras provocam outras leituras, tais como: a desinformação, o não acompanhamento da circulação e recepção das obras, desde a microinstância (da escola) até a macro (do Estado) e a consequente desresponsabilização das partes; a não formação dos professores para o uso das obras. Há uma quebra de contrato entre as partes que são sujeitos do PNBE. Uma certa DESobrigação do Estado com a avaliação do próprio Programa, que parece se esgotar com a entrega dos acervos. E das escolas, em relação ao seu alunado e papel para a efetivação de uma política pública. Marques Neto escreve:

Por convicção pessoal e trajetória profissional, além dos mais de quatro anos em que fui secretário executivo do PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura) em sua fase de implantação, estou certo de que a questão da leitura (ou da não leitura) do brasileiro e de qualquer sociedade só chegará a bom termo se houver **um pacto social firme e proveitoso**. Um dos lemas do PNLL brasileiro é que o Estado e a sociedade são igualmente responsáveis pela formação e pela gestão dos seus planos de leitura. (2012, p. 184, grifo meu).

Esse entendimento de corresponsabilidade entre Estado e sociedade é algo que ainda precisa ser aprimorado. O autor sinaliza que precisamos ficar atentos, porque ainda estamos no início de um resgate histórico de uma dívida social e cultural, na qual a leitura e a escrita foram esquecidas, marginalizadas e excluídas durante séculos. (MARQUES NETO, 2012). Ainda estamos longe de ter uma sociedade civil organizada para valorizar e exigir a permanência de verdadeiras políticas para a leitura, bem como estamos longe de ter uma política de Estado longeva e permanente, que tenha como foco a formação de todos os leitores. Daí nem precisaríamos discutir a perspectiva inclusiva e a acessibilidade, isso estaria implícito na própria política. Não precisaríamos falar sobre políticas, na perspectiva inclusiva, se elas fossem, de fato e de direito, para todos. Como esse viés ainda é recente no Brasil, é preciso que mais grupos de pessoas com deficiência se coloquem na luta pelo direito à leitura que já está, de certa forma, garantida para as pessoas com deficiência visual e surdez, através da publicação de livros em Braille, áudio-livros, em Daisy, em Libras, *Sign right* e/ou com janelas de Libras, etc.

Ainda tentando compreender melhor a INvisibilidade do PNBE, fiz a leitura dos Guias do Programa publicados em 2014 pela Secretaria Executiva do MEC, procurando encontrar informações sobre resultados para além dos números que envolvem: o investimento (ano a ano); os destinatários atendidos (escolas e alunos); e as obras distribuídas para cada segmento. Os guias (da EJA e/ou da Educação

Infantil por exemplo) destacam a importância do Programa que tem cumprido o importante papel de fazer chegar, até as escolas públicas brasileiras, livros de literatura para todos os segmentos. Mas não trazem dados que indiquem seus efeitos e impactos. Será que o aumento do número de leitores no Brasil, apontando em obras como *Retratos da leitura no Brasil 4* (FAILLA, 2016b), precisa ser revisitado com o foco da proficiência leitora? O que pode significar ler mais no contexto educacional, por exemplo? Outra inquietação: não são apresentados dados referentes à leitura de pessoas com deficiência no Brasil, nem nos guias do PNBE, tampouco nos *Retratos de leitura no Brasil* (1, 2, 3 e 4). Será que esse público não lê ou ainda está à margem da maior parte das políticas de leitura no nosso País? Estariam também as pessoas com deficiência INvisibilizadas?

As políticas de formação leitora vão muito além das tecnicidades necessárias e dos instrumentos disponíveis nas escolas, nas bibliotecas, nos centros de educação e cultura ou mesmo nos lares e locais de trabalho. A decisão e a real implantação de programas públicos de formação de leitores plenos, miolo em escala nacional e como política pública, são, antes de tudo, parte de uma determinação governamental ampla de **inclusão e reconhecimento de direitos** que só se efetiva em uma sociedade e em governos francamente democráticos e com foco no desenvolvimento social e econômico voltado para a maioria da população. (MARQUES NETO *apud* FAILLA, 2016, p. 60, grifo meu).

Se a determinação ampla de inclusão e reconhecimento de direitos, às quais Marques Neto (2016) refere, já está posta nas políticas, por que as pessoas com determinadas deficiências e, mesmo as com deficiência visual e surdez, estão à margem das políticas de formação leitora, que oferecem números limitados de títulos e/ou em formatos acessíveis bem específicos?

Veja, as passageiras não trouxeram em suas falas as possibilidades de análises que trago na parte final deste subcapítulo, mas, na perspectiva da ADD, o dito, o não dito e a compreensão de uma situação enunciativa como polifônica contribuíram para a escrita dessas reflexões. Falo da possibilidade da cocriação, que evita que a interpretação de um enunciado venha a ser um simples registro de conteúdos. Interpretar é, nessa dimensão, dialogar com o outro e, na perspectiva polifônica, é auscultar de uma posição localizada externamente (exotopia), que faz aflorar, a partir de dois ou mais centros de valor participativos, novos sentidos para um discurso.

8.2 CONTEXTUALIZANDO A EMERGÊNCIA DOS NOVOS MAPAS

Caro leitor que me acompanha: sinto necessidade de abordar alguns aspectos que permitem compreender a emergência dos novos mapas nesta viagem/pesquisa. Os três tópicos que apresentei, como novos mapas de voo, despontam das descrições e análises que trouxe no capítulo anterior (Capítulo 7). São oriundos das provocações de uma pesquisadora/balonista, das respostas das passageiras e analisados, a partir das “lentes” da ADD. Não brotaram prontamente, foram construídos a partir das possibilidades de entendimento de um roteiro de perguntas que direcionava as entrevistas e estava encharcado de uma intencionalidade – a intencionalidade da pesquisadora.

Quero dizer com isso que não nasceram **espontaneamente**, porque, nas entrevistas e visitas às escolas, as respostas produzidas pelas passageiras exprimiam o desejo de responder acertadamente ao que era perguntado. Nessa direção é importante a compreensão do discurso, nas situações de enunciação, como formas de produção de sentido produzidas, a partir do ponto de vista dialógico, num embate. Em outras palavras, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011) e, para que fossem compreendidos em sua totalidade, foi necessário o conhecimento do contexto extraverbal que serviu como pano de fundo para a sua produção. Daí o entendimento de enunciado na perspectiva de processos que também são resultantes de ecos e lembranças de outros enunciados, que contam, refutam, confirmam, completam, pressupõem e assim por diante. (FIORIN, 2016, p. 21).

Por conseguinte, o que trouxe neste capítulo são reflexões e análises que só foram possíveis porque observei o horizonte espacial (que dizia respeito aquilo que está visível na interação com os sujeitos da pesquisa e envolveu desde o espaço físico até a instância sociocultural); porque eu e os sujeitos (interlocutores/passageiras) partilhávamos um repertório sociocultural que favorecia a compreensão do tema da pesquisa em maior e/ou menor profundidade; e porque ocorreu uma avaliação comum das situações de entrevista que possibilitou a valoração e a construção de pontos de vista sobre as situações de comunicação. Ou seja, na perspectiva da ADD e do Círculo, os discursos não são produzidos isoladamente, são sempre dialógicos e produzidos sob a inclinação de um contexto social, no qual os sujeitos (interlocutores – pesquisadora e passageiras) estão inseridos. Faço todos esses destaques para

aludir, também, que a relação com as interlocutoras (passageiras) não se esgotou na interação, no aqui e agora das entrevistas, porque nas análises pude inserir o dito e o não dito, os silêncios, os vazios, aquilo que as atitudes e expressões permitiram observar e inferir.

Cheguei às escolas no início do ano letivo (fevereiro de 2019) e, em três delas, realizei as entrevistas ao mesmo tempo em que ocorriam as formações de começo de ano (E2, E3 e E4), e os estudantes retornavam do período de férias. Ou seja, as escolas estavam se preparando para receber novamente os estudantes e tentando organizar as turmas, matrículas e demandas da ordem da gestão. Lembro que não fui a campo em dezembro de 2018, mesmo tendo autorização da 4ª CRE e dos(das) diretores(as) das escolas e a pesquisa aprovada pelo CEP/UCS, porque era final de ano (época de provas e avaliações finais) e as escolas estavam vivendo, ao mesmo tempo, o processo eleitoral para a direção. Gostaria de explicitar que o tempo para a entrada nas escolas foi o possível e não o ideal.

Hoje, agosto de 2019, fico pensando que para a escola, como instituição viva e pulsante, a realização das entrevistas é sempre algo que interfere na rotina, independentemente do período letivo. O que podemos é tentar ser mais ou menos invasivos quando de nossas idas a campo. Aqui refiro-me aos espaços físicos das interações (as escolas), sobre os quais lancei minhas análises, ao trazer os comentários a partir das fotos (escadas, bibliotecas, rampas, etc.). Outro fator que interferiu em algumas das entrevistas foi o ambiente em que elas foram realizadas; nem todas as salas eram silenciosas. Algumas estavam próximas do pátio e/ou da secretaria, espaços bastante frequentados pelos alunos e professores. Na E2, por exemplo, o sinal sonoro entre os períodos era tão alto, na sala onde realizei as entrevistas, que quando ele tocava parávamos de conversar e aguardávamos seu silenciamento.

Tudo isso ecoa na escola, no fazer docente, reverbera nos ditos e não ditos, nos enunciados das passageiras e permite compreender muitas respostas. Bakhtin (1997) trouxe para as análises de textos literários o conceito de cronotopo como conexão intrínseca entre relações temporais e espaciais. O foco do autor eram as análises literárias, mas me arrisco a fazer a atualização desse conceito, entendendo que as situações de enunciação numa pesquisa, na área das Ciências Humanas, também precisam estar atentas a essas relações que atravessam as produções.

Apresentei-me como pesquisadora em nível de doutorado, oriunda de uma Instituição de Ensino Superior bastante conhecida na região e muito bem avaliada e não podemos ter a ingenuidade de achar que isso não interferiu no modo como as passageiras respondiam às perguntas e/ou às suas expectativas. Ao revisitar as filmagens (das entrevistas), fotos, a transcrição das entrevistas e minhas notações, ficou evidente que a relação entre os interlocutores de uma pesquisa não se esgota na interação aqui e agora. Com isso quero dizer que, na ADD, só sabemos dos aspectos que as respostas significam, se conhecemos o contexto da situação de enunciação e consideramos nas análises que o discurso tem uma parte verbal e outra não verbal e que elas não podem ser tomadas isoladamente.

Os novos mapas de voo são oriundos de um momento político no Brasil de grande tensão e instabilidade – pós eleições para presidência em 2018. Para alguns, vivemos hoje, no País, um momento de retrocesso, de retorno à censura e, até mesmo a escola, tem que se confrontar com as contingências que são da ordem financeira e ideológica. Mas, além disso, as escolas pesquisadas estão inseridas em uma rede que tem sofrido, nos últimos seis anos pelo menos (de 2013 para cá), com atrasos nos pagamentos dos salários dos docentes e a desvalorização desses profissionais; com a sobrecarga de disciplinas, turmas e horários; com o aumento do número de alunos por turmas, sem que outras questões, como espaço e disponibilidade de material, fossem resolvidas anteriormente, dentre muitas outras variáveis que têm afetado as escolas estaduais no Rio Grande do Sul.

Escrever que a escola está em crise é algo óbvio, e isso não é novo. Mas, quando vamos a campo, não podemos deixar de lado a compreensão sobre o contexto no qual nossos interlocutores estão inseridos, porque isso também interfere nas respostas produzidas por eles, nas situações de enunciação. E veja que nem trouxe ainda nesta parte do capítulo, como mais um ponto de tensão para a escola, reflexões sobre a escolarização de pessoas com deficiência nas classes regulares de ensino que, até 2019 (não me arrisco a dizer que permanecerá da mesma forma nos anos subsequentes), tem sido a perspectiva que orienta as políticas públicas para a educação no Brasil (desde 2008). Ao fazer isso e olhar para os novos mapas de voo encontrados, outras variáveis entram no processo: a formação de professores na perspectiva inclusiva; a acessibilidade arquitetônica das escolas; a acessibilidade de informação e comunicação; e o apagamento do leitor com deficiência das práticas de leitura nas escolas, por exemplo.

Ao abordar os novos mapas de voo, apontei contradições e dualidades nos discursos das passageiras, por exemplo quando afirmavam usar a literatura infantojuvenil em suas práticas na escola e não sabiam indicar um título. Ou quando P4 respondeu que não identificava políticas públicas para a formação de leitores na perspectiva inclusiva, mas reconhecia que seria importante conhecer.

Bakhtin (1997) explicita que a subjetividade do falante, sua intenção ou vontade discursiva estão expressas em suas escolhas e materializadas no enunciado; porém, determinadas pela esfera, pelas circunstâncias e pelo gênero discursivo. O autor não rejeita a possibilidade e pertinência de uma análise estrutural das unidades constituintes, mas funda sua teoria numa abordagem que estuda as propriedades globais dos enunciados concretos, incorporando interpretações decorrentes dos discursos (esferas) e das associações culturais. Ainda tendo como foco de análise o estudo do horizonte temático e ativo dos enunciados produzidos pelas passageiras, cabe dizer que não observei nos discursos produzidos um viés inovador. Eles apontaram para outros discursos já produzidos em relação aos temas, que são objetos de estudo desta viagem/pesquisa. Tudo isso ecoa na escola, no fazer docente, reverbera nos ditos e não ditos, nos enunciados das passageiras e permite compreender muitas respostas. Lembro que Bakhtin (1997) trouxe para as análises de textos literários o conceito de cronotopo, como conexão intrínseca entre relações temporais e espaciais e penso que as respostas não podem ser descontextualizadas do espaço/tempo na qual foram produzidas.

Quase no final deste capítulo, retomo os três novos mapas de voo encontrados: A morte do leitor; Disponível, mas não acessível; e A INvisibilidade do PNBE, que foram analisados com as “lentes” da ADD. Agora, você já sabe o que me movimenta, conhece meus parceiros teóricos e os conceitos que ancoram a viagem e nortearam as análises. É preciso concluir.

Caro leitor que me acompanha: tem sido uma jornada longa e densa, mas penso que estamos quase finalizando a viagem. Chegou o momento de fazer coro a outros pesquisadores e sinalizar que toda viagem/pesquisa é um recorte inserido em determinado tempo/espaço e contexto histórico e social, que não esgota as possibilidades de análise. Daí a noção de inacabamento e imprevisibilidade...

Uma viagem/pesquisa é uma possibilidade de diálogo!

É um pássaro que não pode ficar preso na gaiola...

Voa comigo!

PARTE III – O PÁSSARO



⁵⁶No Plano Geral, um pássaro é representado, sua cor é verde, ele está de lado, com o bico virado para a esquerda e a cauda voltada para o lado direito da página. Seu corpo tem desenhos geométricos e de flores e folhagens e linhas que se cruzam e entrelaçam, também na cor verde.

⁵⁶ A audiodescrição foi elaborada de acordo com a Norma Técnica n. 21, do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 abr. 2018.

9 O PÁSSARO

Escrevi, faz muitos anos, uma estória para a minha filha de quatro anos. Era sobre um Pássaro Encantado e uma Menina que se amavam. O Pássaro era encantado porque não vivia em gaiolas, vinha quando queria, partia quando queria... A Menina sofria com isso, porque amava o Pássaro e queria que ele fosse seu para sempre. Aí ela teve um pensamento perverso: “Se eu prender o Pássaro Encantado numa gaiola, ele nunca mais partirá, e seremos felizes, sem fim...” E foi isso que ela fez. Mas aconteceu o que ela não imaginava: o Pássaro perdeu o encanto. A Menina não sabia que, para ser encantado, o Pássaro precisava voar...
(Rubem Alves, excerto de *A beleza dos pássaros em voo*)

A Tese é um pássaro. Um pássaro que precisa voar como coloca Rubem Alves, na epígrafe deste capítulo. Já falei a você sobre esse entendimento no começo desta viagem/pesquisa, lembra? Um pássaro porque penso haver certo entendimento cíclico, de fechamento desta pesquisa, cuja metáfora da viagem de balão organizei sob a tríplice dimensão: da “Vida”, do “Balão” e do “Pássaro”, inspirada pelo poema de mesmo nome, de John E. Contreiras.

Em “**A Vida**” (Parte I da Tese) me apresentei a você; introduzi algumas questões em relação ao uso da literatura infantojuvenil em sala de aula, na perspectiva inclusiva; contextualizei o motivo de meu desconforto; apresentei meu problema de pesquisa, os objetivos (principal e específicos); o cardinal referencial-teórico que permitiu

o voo com segurança – O Capitão Bakhtin –; trouxe para o texto os conceitos de comunidade linguística, linguagem, locutor, receptor, diálogo, dialogismo, polifonia, enunciado, enunciação, vontade discursiva, atitude responsiva, interação e cultura, a partir dos estudos do Círculo e da teoria bakhtiniana; trouxe Vigotski como parceiro teórico para pensar também a interação mediada pela linguagem, com foco na aquisição das competências sociais e a influência do ambiente, no desenvolvimento dos sujeitos; e a perspectiva de análise – ADD.

Retomo a ideia de que a escolha de Bakhtin, como referencial teórico da Tese, não foi algo intempestivo, ao contrário. Por ser oriunda da área de Letras, penso que a atualização de sua teoria à luz do século XXI, para além da

área de Linguística, Letras e Artes e direcionada para a Educação, pode representar outras possibilidades de interpretação e análise dos dados, trazendo uma importante contribuição metodológica para a área da Educação, por exemplo.

Essa teoria trouxe como possibilidade para as análises a minha visão de mundo enquanto pesquisadora, minhas experiências, minha formação, trajetória e o reconhecimento de mim mesma como sujeito da história e da cultura, porque estive inserida no mesmo espaço/tempo dos meus sujeitos de pesquisa (passageiras) legitimados(as) no entendimento de uma situação de enunciação. Sou, portanto, essa pesquisadora implicada com esse espaço/tempo, que sente o mundo, que não é neutra e que reconhece que a sua objetividade deve ser relativizada.

Nesse sentido, na primeira parte da viagem/tese, expliquei a você quem eu era e o que me movia, tomando a árvore como representação da vida a partir da simbologia dos celtas, dos persas, dos chineses e dos escandinavos. Uma árvore-vida que se ramificou, floresceu e deu frutos.

Em **O Balão** (Parte II), defini outros conceitos importantes como: acessibilidade, perspectiva inclusiva,

políticas públicas e políticas públicas para a formação de leitores; busquei contextualizar o Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE; apresentei o *locus* da pesquisa (as escolas, as passageiras, o roteiro de perguntas); descrevi e analisei as situações de enunciação e sistematizei os novos mapas de voo encontrados a partir da ADD, sem perder de vista que a formação de leitores literários, na perspectiva inclusiva, orientou minhas leituras.

Esse balão (metáfora – veículo para a viagem) assumiu contornos de liberdade (de escrita, de personalidade e de imprevisibilidade), algo que permeou (e permeia ainda) o desafio de uma viagem/pesquisa em nível de doutorado.

Ao trazer **O pássaro** arrisco, finalmente, considerações finais... Lembre-se que já escrevi antes que o pássaro, em algumas culturas, simbolizava a liberdade em nítida oposição ao pássaro na gaiola (ou ao texto na estante). Por conseguinte, a Tese, assim como o pássaro, não poderia ficar parada, presa, engaiolada. Ela pode e precisa desdobrar-se, reverberar, ecoar ao longe. Precisa voar livre e semear outros campos, dando origem a novas árvores... É essa analogia simbólica da

Tese, como viagem/poema/experiência/liberdade/vida/balão/pássaro, que orienta o que apresento a você neste último capítulo. E esse pássaro que agora tem nome, que tem idade (912 dias – tempo gasto para a conclusão da viagem), torna-se finalmente vida e permite recomeçar o ciclo...

Ele (pássaro) traz algumas questões que podem encaminhar a continuidade e/ou os desdobramentos desta pesquisa. Questões que desassossegam, que motivam e causam estranhamento. Questões que modificam o rumo, que permitem a fruição, que não esgotam as possibilidades. Questões cujas respostas pretendi encontrar durante um voo de balão que foi encerrado – graças aos bons ventos –, em dois anos e meio.

De pássaro livre eu vou-me disfarçar
Soltando-me por fim desse barbante
Com asas postiças e anseio de voar

Vejo-me fluir misturado com o vento
Planando livremente naquele instante
Sem corda, sem dono, sem sofrimento.
(John E. Contreiras)

Mas, para que ele possa voar, sem corda, sem dono e sem sofrimento, torna-se necessário, uma última vez, resgatar a pergunta que orientou meus movimentos nesta

viagem/pesquisa e minhas expectativas de resposta: A partir do olhar dos professores que trabalham com leitura literária, dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos profissionais lotados nas bibliotecas escolares, quais indicadores de acessibilidade são subsidiários às políticas públicas para a formação de leitores no Brasil, na perspectiva inclusiva?

Eu acreditava que as passageiras convidadas a viajar comigo conheciam as políticas públicas para a formação de leitores literários no Brasil, com ênfase para aquelas que tivessem como meta a disponibilização de títulos em formatos acessíveis. Eu acreditava que as passageiras tivessem conhecimento sobre o conceito de acessível na concepção inclusiva. Eu esperava poder identificar fatores de acessibilidade ou que foram considerados no estabelecimento das políticas públicas para a formação de leitores no país, na perspectiva inclusiva, a partir das falas das passageiras e das análises das situações de enunciação. Eu desejava compreender e caracterizar as práticas de leitura implementadas pelas passageiras na escola, sob a ótica da inclusão. Tudo isso porque eu almejava

apontar indicadores de acessibilidade para a concepção de um protocolo voltado para as políticas, públicas direcionadas à formação de leitores, de todos os leitores...

Eu pensei que, se conseguisse responder à pergunta da Tese, não poderia deixar fora desta viagem a discussão sobre a produção de livros infantojuvenis acessíveis, frente à demanda de novos/outros leitores e das políticas públicas. E que, para tanto, seria necessário abordar quais os impactos de uma política com a perspectiva inclusiva, no mercado editorial. Eu pensei que o desenho universal seria também foco das minhas observações nas escolas, e que a materialidade dos livros em formatos acessíveis seria identificada.

Eu tinha a expectativa de analisar o PNBE como *corpus*, porque pelas suas dimensões, em relação a valores investidos pelo governo federal, pelo número de títulos adquiridos, pelas edições do Programa e pelo número de escolas e alunos atendidos nos diferentes anos, ele seria facilmente identificado pelas passageiras e por mim mesma nas estantes das bibliotecas. Eu esperava poder trazer para o debate os impactos do PNBE, enquanto política pública para a

formação de leitores... Mas não foi nada disso que encontrei!

Nas entrevistas realizadas, observei que as passageiras (participantes da pesquisa) não tinham, até o momento da entrevista, se preocupado com a formação leitora dos alunos com deficiência, de forma particularizada. Partiam, portanto, de uma prática de leitura que deveria ser para todos, mas que se configurava, na verdade, como uma prática de exclusão. O outro era considerado como igual e, por isso, no que toca à formação leitora, era um outro anulado na sua diferença.

A morte do leitor (enquanto novo mapa de voo) trouxe para o debate uma concepção de aluno e de leitura idealizada, que toma como sujeito leitor um estudante sem deficiência, que podia ler o que estava disponível nas bibliotecas e/ou o que era indicado pelas passageiras nas escolas. Mas um estudante que não podia ler o que queria e que estava deixando de ler, deixando de gostar de ler, e isso estava causando certo desconforto para as passageiras que trabalham com a formação leitora nas escolas. Entender por que os alunos não gostam mais de ler é uma pergunta que pode indicar um dos desdobramentos desta viagem/pesquisa.

Ainda pensando sobre esse enfoque, entendo que as práticas observadas nas escolas pesquisadas ainda estão muito vinculadas ao uso da literatura com o viés pedagogizante, da formação moral e/ou do letramento para as crianças menores. A leitura por prazer, leitura estética não tem espaço no ambiente escolar observado.

Mas, quando o foco é o leitor com deficiência e a leitura na perspectiva da inclusão, a pergunta que reverbera é: Cadê o leitor com deficiência na escola? Se ele não é visto, ouvido e/ou reconhecido, ele existe? Se não existe, pode morrer? Porque parece que para as escolas e para as políticas públicas que têm como foco a formação de leitores no Brasil, ele sequer chegou a nascer de verdade...

Pergunto: Por que as edições do PNBE, por exemplo, não disponibilizaram todas as obras adquiridas em formatos acessíveis em todas as suas edições ou, pelo menos, a partir de 2008, após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva? Uma das hipóteses é o custo envolvido em uma publicação em diferentes formatos acessíveis. Outra pode ser porque não foi identificada ainda uma demanda mais expressiva desses leitores na escola. Em geral, são

contemplados, em algumas edições e com alguns títulos do PNBE, as pessoas com cegueira, baixa visão e os surdos. E a disponibilização de títulos para esse público é resultado da luta desses grupos organizados, que conseguiram garantir, ainda que parcialmente, o acesso à literatura. Mas os leitores que têm outras deficiências continuam esquecidos pelas políticas públicas.

Vale perguntar: Essa demanda não aparece por quê? Eles não participam das pesquisas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)? Como (ou melhor seria dizer que não) está sendo avaliada a aprendizagem/leitura das crianças com deficiência? Quais os resultados do Plano Nacional de Educação (PNE), mais especificamente os resultados da Meta 4, que vai abordar a escolarização das pessoas com deficiência no Brasil? No próprio *site* do Observatório do PNE, é possível ler que não existem dados para o monitoramento desta meta e que isso pode ser entendido como mais um sinal da indiferença histórica que ainda persiste em relação ao tema.

Ainda destaco sobre as estratégias 4.17, 4.18 e 4.19 do PNE,⁵⁷ que eu e minhas orientadoras, Professoras Doutoras Flávia Brocchetto Ramos e Cláudia Alquati Bisol do PPGEDU/UCS, bem como a Instituição de Ensino Superior, na qual estamos inscritas (do tipo comunitária), temos subsumido em nossas práticas os debates sobre referenciais teóricos, teorias da aprendizagem, formação leitora e processos de ensino e aprendizagem, que contemplam aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência, em todas as instâncias da escola. Preciso dizer que fico feliz, porque entendo que esta viagem/pesquisa, desenvolvida no período temporal previsto para a execução do PNE, não fere o que ele apresenta em relação à Meta 4. Nesse sentido, o debate sobre a formação leitora das pessoas com deficiência emerge então como possibilidade de indicador da Meta 4 e também como objeto de análise de pesquisas futuras.

Além disso, percebo que as práticas inclusivas, referentes à

produção de materiais de leitura acessíveis, ainda são reduzidas, pois grande parte dos sujeitos com deficiência não é contemplada, logo seu direito à leitura permanece negado e negligenciado. Resta aos potenciais leitores com deficiência ler o que é disponibilizado em formato acessível – se o formato disponibilizado for adequado à sua necessidade. Esses sujeitos têm ainda menos opções de escolha, em relação ao que gostariam de ler do que os alunos sem deficiência nas escolas, e não estamos observando práticas que consigam reverter essa situação.

Observe que não existem estudos publicados no Brasil que mostrem quantos leitores com deficiência foram contemplados pelas políticas de formação de leitores no País e de que forma. É preciso atentar ainda que não basta disponibilizar um livro em formato acessível se ninguém souber dele, se ele não circular. Se ele chegar na escola e *não funcionar*, porque quem recebe o livro em formato acessível não é informado sobre o público ao qual ele

⁵⁷ 4.17 promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas [...] visando ampliar as condições de apoio e atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]. 4.18 promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas [...] visando ampliar a oferta

de formação continuada e a produção de material didático acessível [...]. 4.19 promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2014, s/p).

se destina e/ou capacitado para utilizá-lo, por exemplo, livros em MecDaisy que exigem que seja instalado nos computadores um *software* específico para seu funcionamento. Precisamos impedir a morte do leitor, mas como?

Uma alternativa para as escolas é adotar práticas que incorporem as tecnologias à formação leitora, não apenas para contemplar especificidades dos alunos com deficiência na escola, mas também para que os demais estudantes consigam trazer essa dinamicidade para o objeto livro. Falo de *e-books*, *e-readers*, audiolivros, livros disponíveis em multiplataformas e multiformatos com interfaces mais interessantes e amigáveis para os leitores. O livro de literatura infantil e juvenil, ao lado da plurimodalidade, constitui, muitas vezes, o resultado de uma produção comunitária que envolve, no mínimo, um escritor, um ilustrador e um editor, o que carrega para seu domínio a intersubjetividade. A introdução das novas tecnologias eletrônicas tem afetado a produção e a circulação da literatura e ela também invade o universo do livro, ao sugerir temas, ideias e modos de fazer artísticos diferenciados.

Essa nova fase que se desperta para a literatura infantojuvenil e para o

livro, fase do mundo digital (tecnológico), pode metamorfosear-se em outras formas digitais de configuração, seja fundindo-se ao impresso, seja comutando-o. E faz surgir um novo tipo de leitores que ainda precisa ser absorvido pela escola, os leitores digitais, uma vez que vivemos um cenário de transição e de superposição, de muitas questões e poucas certezas na escola e nas próprias práticas para a formação de leitores no Brasil.

Alguns podem entender que, nessa mesma chave, corremos o risco de retroceder em relação à formação leitora, ao incorporarmos a perspectiva de leitura digital na escola. Outros podem entender que essa tendência será contrabalançada pelo surgimento de outras linhas de ação. Essa vertente tende a tomar mais força, quando os movimentos sociais, como o direito das pessoas com deficiência, força a priorização do tema em alguns editais de compras de livros governamentais. Há certo avanço de condições de leitura do público infantojuvenil manifesta pelas competências leitoras necessárias para a interação e fruição de tais recursos.

Observe que não sugiro a segregação do livro impresso, muito pelo contrário, as tecnologias podem

ajudar a desenvolver e manter o gosto pela leitura, desde que utilizadas por professores que dominem as mesmas. Isso significa que é preciso investir na capacitação dos professores formadores de leitores para a utilização da literatura e da tecnologia em sala de aula, sem medo de que o livro impresso diminua sua importância na formação leitora. Para além disso, poderiam ser introduzidos na escola mais momentos que tivessem como foco o desenvolvimento da leitura literária, da leitura estética, e ofertadas oficinas e/ou oficinas temáticas para os estudantes e os professores.

Precisamos olhar a literatura como um sistema através do qual obras, autores e públicos inter-relacionam-se a partir de condições sociais proporcionadas por diferentes momentos históricos; o atual contexto cultural do Brasil afeta a literatura infantojuvenil (melhor seria perguntar se apenas a ela?) desde sua produção até sua forma de circulação, multiplicando as outras linguagens com as quais ela necessita dialogar.

Ao olhar para a escola numa dimensão inclusiva, uma alternativa que se apresenta é difundir para os alunos sem deficiência obras em formatos acessíveis e problematizar o acesso ao livro e à formação leitora

numa perspectiva ampla, da escola para todos. Essa estratégia permite dois enfoques. Um, que mostra que existem esses livros para um público que, poucas vezes, é contemplado na escola e quem tem direito à leitura. E o segundo é da ordem da oferta e do reconhecimento de que a maioria dos leitores da escola pode ler um número maior de livros do que as pessoas com deficiência, mas não está querendo mais ler... Inserindo esse debate na escola, a partir da literatura, os alunos podem refletir sobre o que significa ler quando se pode ler e o que significa querer ler e não ter o que ler. Arrisco dizer que, além disso, ao trazer para o ambiente da escola essa percepção sobre a leitura das pessoas com e sem deficiência, os próprios alunos e professores possam pensar em estratégias de leitura e/ou adaptações nas práticas leitoras, com vistas a incluir mais pessoas.

Eu sei que as escolas públicas do RS, do Brasil em geral, passam por uma série de dificuldades, como falta de verba, de profissionais; atrasos nos salários, precariedade de material didático e de uso diário, etc. e que tudo isso implica a chamada crise da escola. Mas algumas das propostas que trago neste capítulo não exigem grande investimento econômico, porque livros

do PNBE e de outras políticas como o PNLD e Pnaic chegaram nas escolas. Será preciso localizá-los, estudá-los e dar visibilidade a eles para todos os sujeitos.

Vale dizer que as professoras do AEE utilizam a literatura acessível em suas práticas (seus atendimentos), mas que não há uma preocupação com a formação de leitores literários, especificamente durante esses momentos. É preciso observar que este trabalho, no contraturno da escolarização na escola regular, tem como objetivo atender às demandas para a aprendizagem identificadas pelas professoras especialistas e pelas professoras das turmas. Tem-se como objetivo trabalhar com os estudantes com deficiência, com vistas ao desenvolvimento de suas habilidades e competências, bem como intervenções com vistas à ajudá-los em relação a minimizar suas dificuldades de aprendizagem.

A leitura nesses momentos assume duas perspectivas de abordagem: uma que tem o viés pedagogizante e outra que tenciona acessar os estudantes com deficiência, a partir do lúdico. As práticas de leitura na escola especial observada assumem essa mesma configuração. Mas chama a atenção o fato de que os

livros estão muito bem cuidados e parecem ser pouco manuseados, tanto no AEE quando na escola especial que foi foco desta pesquisa. Fica a dúvida sobre quem tem acesso ao livro e o manipula.

Tentando dar ainda mais contornos ao Pássaro, é pertinente discorrer sobre o não entendimento de acessibilidade na literatura, na perspectiva inclusiva e na disponibilização dos acervos em diferentes formatos para os leitores com deficiência, evidenciada nas falas das passageiras que não trabalham no AEE e/ou têm formação na área da Educação Especial. Parece que tem permeado o imaginário das professoras nas escolas pesquisadas a concepção de acessível como sinônimo de disponível. Nesse sentido, acessível é tomado como democratização dos livros, a partir de uma distribuição mais efetiva de acervos adquiridos através de políticas públicas para a formação de leitores. Mais livros chegam às escolas e estão disponíveis nas estantes, mas isso não significa que eles são acessíveis, que são conhecidos e/ou lidos pelos estudantes. Volume não é sinal de circulação, muito menos de acesso.

Entendo que pode haver certa contradição nessa leitura, uma vez que

a escola não tem se ocupado com a garantia de acesso e permanência dos alunos com deficiência, em situação de equidade, de forma ampla. Isso se aplica ao direcionamento da remoção de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e de informação, apenas a partir de demandas específicas. Ainda que o viés inclusivo seja a orientação da atual política pública à educação especial, parece-me incoerente que os gestores e professores das escolas regulares tenham que dar conta desse tipo de questão, somente quando recebem informações sobre as matrículas, ano a ano.

Temos agido paliativamente e não preventivamente no que toca à acessibilidade nas nossas escolas. A cada novo ano, há um novo susto e uma nova necessidade de ajustes. Isso não é produtivo e/ou economicamente viável. São feitos ajustes provisórios e sem atenção às normas de acessibilidade e incorre-se em erros de concepção (quando falamos de barreiras arquitetônicas, por exemplo) e/ou de generalismos, quando falamos das práticas para a formação de leitores.

Ainda que a democratização do acesso aos livros, promovida pelas políticas públicas para a formação de

leitores no Brasil, tenha se constituído em um importante movimento que tem evidenciado, nas avaliações cujo foco é o número de leitores no Brasil, um crescimento nesse número nos últimos 10 anos (no mínimo), não existem, como já escrevi neste capítulo, dados e/ou indicadores que se ocupam com o acesso à leitura literária para as pessoas com deficiência no País.

Nessa direção, escrevo que as pessoas com deficiência parecem estar invisibilizadas na escola, quando o olhar toma a leitura literária como objeto (arrisco dizer que em outras dimensões também), evidenciando certa distopia entre a sociedade imaginária controlada pelo Estado e a sociedade atual não idealizada. Por conseguinte, estar disponível está longe de ser estar acessível e faz-se necessário entender que a leitura não é uma simples reprodução social, assim como a formação do gosto literário é um processo de autoformação e de experiência, que se conecta àquilo que é da ordem da subjetividade, como as preferências, as relações, o contexto, o cronotopo (tempo e lugar).

Dei-me conta de que essa estória é uma parábola da teologia. Existe sempre a tentação de prender o Pássaro Encantado, o Grande Mistério, em gaiolas de palavras. O poeta é aquele que ama o Pássaro em voo. O poeta

voa com ele e vê as terras
desconhecidas a que o seu voo
leva. Por isso não há nada mais
terrível para um poeta que ver um
Pássaro engaiolado... Daí que
ele se dedique, hereticamente, à
tarefa de abrir as portas das
gaiolas, para que o Pássaro
voe... E é para isso que escrevo:
pela alegria de ver o Pássaro em
voo.
(Rubem Alves, excerto de A
beleza dos pássaros em voo)

Ao olhar para a INvisibilidade do PNBE, trago, nestas considerações finais, o debate sobre a descentralização adotada pelo modelo de gestão pública, que transfere as responsabilidades e a assunção ao PNBE e exime os outros atores sociais, envolvidos no Programa, do planejamento de ações que garantam a eficiência e eficácia da implementação da política de leitura em níveis nacional, estadual e municipal. Parece que a responsabilização do Estado com o Programa se extinguiu com a publicação do edital, a seleção das obras, a compra e a distribuição dos acervos.

Não havia, por parte do governo federal, preocupação com os impactos do PNBE para a formação leitora e seus desdobramentos, por exemplo, ou com as avaliações sobre a proficiência dos leitores infantojuvenis, após a criação do Programa. Media-se o aumento no número de leitores e não a qualidade da leitura e/ou a proficiência

dos leitores infantojuvenis, e isso foi tomado como indicativo de sucesso do Programa. Meu alerta é no sentido de que tal indicativo precisava ser problematizado para se proporem ações com vistas a promovê-las, nos anos subsequentes à implementação do PNBE, e que pudessem tomar a leitura literária como artefato cultural e como potência para a formação das subjetividades na escola.

Quanto aos acervos do PNBE e suas escolhas (seleção), ainda que essa análise não tenha sido foco desta viagem/pesquisa, trago algo que é fruto da construção e análise dos dados e das leituras teóricas que fiz sobre o Programa, a partir da perspectiva da metodologia escolhida, a ADD, e que corrobora a manutenção das práticas de uso dos acervos informadas pelas passageiras. Eles corriam (porque o PNBE está encerrado) o risco de pautar, fomentar e gerenciar a literatura infantojuvenil ao priorizarem recortes pedagógicos já institucionalizados na escola com a estereotipia, o preconceito e o olhar sobre as pessoas com deficiência, sob a lente das suas limitações. Discursos dessa natureza podem engessar a produção literária, através da vigilância impiedosa aos enredos, personagens e comportamentos com grande risco à

pasteurização do objeto-livro. No atual momento do Brasil, cortam-se investimentos na área da educação e isso reverbera nas políticas do livro vigentes, que sofrem também com uma perspectiva de controle do Estado que quer excluir das obras infantojuvenis aquilo que está fora da norma.

Ainda sobre o apagamento do Programa (sua INvisibilidade nas escolas), escrevo que as ações para a instrumentalização dos professores para a utilização dos acervos ficava restrita aos livros do professor e aos guias sobre o PNBE, também enviados com os acervos. Existiam indicações de como os livros deveriam ser recebidos nas escolas, sugestões para sua circulação e divulgação, mas a quem cabia a responsabilidade de desenvolver estratégias para isso? Esses acordos não foram feitos entre o Estado e as escolas que estavam na ponta (microdimensão política). Foram presumidos. Não se estabeleceram diálogos entre as partes. Isso permitiu observar rupturas e a falta de integração e de comunicação entre as diferentes esferas envolvidas por esta política pública (e outras para a formação de leitores), que colocaram em contradição o discurso sobre a promoção de leitura nas escolas e que toma, como um dos critérios de avanço,

o indicador de aumento no número de leitores.

O hibridismo entre as políticas macroeconômicas voltadas para o mercado e as políticas de inclusão social, adjacentes aos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, não foram suficientes para que ações, com vistas ao mapeamento e diagnóstico do PNBE, com foco nas pessoas com deficiência por ele contempladas (melhor seria escrever – não contempladas) fossem desenvolvidas. Penso ser essa outra possibilidade de desdobramento desta viagem/pesquisa.

O PNBE surge com o objetivo de democratizar o acesso à leitura literária no Brasil, mas, mesmo ao longo dos anos e após sistemáticos e frequentes ajustes nos editais, a leitura das pessoas com deficiência foi sendo paulatinamente inserida em seu contexto sem, no entanto, ganhar dimensões que pudessem, de fato, repercutir na perspectiva da inclusão. O Programa foi descontinuado, mas outras políticas públicas para a formação de leitores no Brasil não podem deixar de observar que esses sujeitos têm o direito à formação leitora. Para dar conta disso, precisam inserir nos editais a obrigatoriedade de submissão de obras variadas em

formatos acessíveis, assim como estabelecer diretrizes de coparceria e de corresponsabilidade entre os diferentes atores sociais contemplados por elas, bem como desenvolver ações para que as escolas possam qualificar seus atores (professores e profissionais das bibliotecas, entre outros), para a mediação da literatura infantojuvenil numa perspectiva dialógica e inclusiva.

Caro leitor, que me acompanhou nesta longa viagem/pesquisa, ao chegarmos ao derradeiro final desta jornada, escrevo que precisamos entender que esse Pássaro, que aqui se apresenta, não esgota as possibilidades de interpretação, apenas traz um recorte que é subjetivo e que só foi possível porque, nas situações de enunciação e de análise, considerei o desconhecido, o indefinido (mas suspeitado), o porvir daquela certa imprevisibilidade que era (e é

ainda) inerente a qualquer pesquisa/Tese/viagem. Não são conclusões, portanto, são anúncios e provocações que podem se transformar em novos/outros desejos de viagem...

São possibilidades de diálogo construídas a partir de um recorte teórico e de uma opção metodológica. Tenho consciência de que se trata de um processo sempre inacabado e incompleto de construção de conhecimento. Já escrevi neste textos que uma Viagem/Tese é um recorte inserido em determinado tempo/espço e contexto histórico e social, que não esgota as possibilidades de análise e outras leituras. Daí a impossibilidade de concluir essa viagem com um ponto final, porque ela pode (e deve) ecoar, reverberar, ser novamente árvore, balão e pássaro.

...

REFERÊNCIAS

AGLIARDI, Délcio Antônio. **De capa a capa**: experiências de leitura com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade de Caxias do Sul em associação ampla com a Universidade Ritter dos Reis, Caxias do Sul, 2016.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Espelho Convexo**: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da Literatura Infanto-juvenil. 1992. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

AMARAL, Lígia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Júlio G. (org.). **Diferenças e preconceitos**. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.

ARAÚJO, Luis César G. de. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2006.

ARAÚJO, Maria da Conceição Rêgo de. **Políticas públicas nacionais de fomento à leitura**: contexto histórico educacional. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002a.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: elaboração. Rio de Janeiro, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002b.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Da pré-história do discurso romanescos**: questões de literatura e de estética: a teoria do romance. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6. ed. São Paulo, Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução para fins acadêmicos de Carlos Alberto Faraco. Circulação Restrita. 1986. Mimeo.

BAKHTIN, Mikhail. **Freudismo**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Método formal nos estudos literários**. São Paulo: Contexto, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação: a palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Por uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. São Paulo: Forense, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. 3. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**. In: BAKHTIN, Mikhail. **A teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 1989.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jeferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; NORONHA, Claudianny Amorim. **Políticas públicas de leitura: o que saber para um novo fazer na escola**. Natal: EDUFRN, 2014.

BEHRING, E. R. Brasil em Contra-Reforma. **Desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo, Paz e Terra, 1980.

BERGSON, Henri. **O Riso**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**: interrogando a identidade. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 1998.

BHABHA, Homi K. **Interrogando a identidade**. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2007.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2007.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a04.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1997.

BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 23 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2008**. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/editais_licitacoes/edital_pnbe_2008.pdf. Acesso em: 28 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Guia 1: Educação Infantil. Elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita universitária da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola: literatura fora da caixa. Guia 2: Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita universitária da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola: literatura fora da caixa. Guia 3: Educação de Jovens e Adultos.** Elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita universitária da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola – Educação Especial PNBE/Especial 2008.** Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/biblioteca_escola/edital_pnbe_especial2008.pdf. Acesso em: 26 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE.** Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html. Acesso em: 28 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC.** Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1027.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Apresentação.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=824. Acesso em: 30 set. 2017.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos.** Tradução de Amanda Monte. Publicações Banco Mundial. Mimeo, 2011.

BURITY, Joanildo A. Identidade e cidadania: a cultura cívica no contexto de uma nova relação entre sociedade civil, indivíduos e Estado. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 15, n. 2, p. 30-43, 2000.

Clássicos da Literatura em LIBRAS/Português. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/ProjetoClassicosLiteratura.php>. Acesso em: 28 ago. 2017.

CANGUILHEM, Georges. **La formation du concept de réflexe aux XVII et XVIII siècles.** Paris: PUF.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CARDOSO, Sergio. O olhar dos viajantes. *In*: CARDOSO, Sergio. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 p. 347-360.

CAREGNATO, Rota Catalina Aquino; MULTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto & Contexto – Enfermagem**, v. 15, n. 4, Florianópolis, oct./dec. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 fev. 2018.

CARETTI, Luciana da Silva. **Concepções de relação ser humano-natureza nos livros de literatura infantil para o ensino fundamental do Programa Nacional Biblioteca da Escola 2008**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2011.

CARLETO, Eliana Aparecida. **Literatura infantil como experiência de formação: um estudo com obras de Ruth Rocha**. 2014. 408 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. 408 f.

CASARIN, Melânia de Melo. **O programa um computador por aluno (PROUCA) e a inclusão de alunos com deficiência**. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98598/000922557.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 jan. 2018.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade. 1990.

CHARTIER, Roger. **Discursos sobre a leitura 1880-1980**. Tradução de Oswaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática 1996.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Ed. da Unesp; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

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

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo européias ao Brasil contemporâneo**. 4. ed. Ática, 1991.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COPES, Regina Janiaki. **Políticas públicas de incentivo à leitura: um estudo do “Projeto Literatura em Minha Casa”**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). 2007. Disponível em:

https://portais.ufg.br/up/75/o/pol_ticas_publicas_de_leitura_disserta__o.pdf. Acesso em: 7 jan. 2018.

COSTENARO, Renato. **O uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola em uma perspectiva inclusiva**. 2015. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2015. 173 f.

DAFT, Richard L. **Administração**. São Paulo: Thomsom Learning 2005. Parte 3, Planejamento, cap. 7.8 e 9.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 4.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault: um pensador do presente**. Ijuí: Unijuí, 2002.

FAILLA, Zoara (org.) **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 12 ago. 2018.

FAILLA, Zoara (org.) **Retratos da leitura no Brasil 3**. Rio de Janeiro: Sextante, 2012. Disponível em: <http://prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2012.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006 – 2014. **Estud. Lit. Bras. Contemp.** [online]. n. 51, p. 221-244, 2017.

FERNANDES, Júlio Flávio de Figueiredo; CARVALHO, Mauro Giffoni; CAMPOS, Edson Nascimento. Vigostki e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 95-108, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 mar. 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: 13 jul. 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Livros paradidáticos de língua portuguesa: a nova fórmula do velho. **Pro-Posições**, Campinas, SP: v. 17, n. 2, p. 195-210, maio/ago. 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, José Luiz.. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008. 144 p.

FIORIN, José Luiz. Resenha. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 205-209, 1º sem. 2011.

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. *In*: FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato crítico de estudar. *In*: FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, jun. 2000. Disponível em: <http://igepp.com.br/uploads/arquivos/tc-aula05-b-politicaspublicas-frey-fls3-19.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009. (Educação: experiência e sentido).

GERALDI, João Wanderley; FITCHNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões convergentes**: Vogostki, Bakhtin, Bateson. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 14, v. 2, p. 235-246, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59912>. Acesso em: 13 mar. 2019.

GUIMARÃES, Janaína. **Biblioteca Escolar e Políticas Públicas de Incentivo à Leitura**: de Museu de Livro a espaço de Saber e Leitura. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: 2010. 105 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92236>. Acesso em: 7 dez. 2017.

HUAINIGG, Franz-Joseph; BALHAUS, Verena. **Meus pés são a cadeira de rodas**. Tradução e adaptação Sâmia Rios. São Paulo: Scipione, 2005a.

HUAINIGG, Franz-Joseph; BALHAUS, Verena. **Nós falamos com as mãos**. Tradução e adaptação Sâmia Rios. São Paulo: Scipione, 2005b.

HUAINIGG, Franz-Joseph; BALHAUS, Verena. **Nós os cegos, enxergamos longe**. Tradução e adaptação Sâmia Rios. São Paulo: Scipione, 2006.

IIDAC. **Atores Políticos e Sociais**. In: LIVRO I, Uma análise das políticas públicas para adolescência no Brasil num contexto participativo – Programa Políticas Públicas, “Adolescência e Cidadania”. Curitiba, 2003.

INWOOD, M. **Dicionário Hegel**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JUNG, Carlos Fernando. **Metodologia para pesquisa & desenvolvimento: aplicada a novas tecnologias, produtos e processos**. 4. ed. rev. e amp. 2004. Difusão gratuita. Disponível em: <http://www.jung.pro.br/moodle/>. Acesso em: 13 ago. 2018.

KEYNES, J. M. The general theory and after: a supplement. **The Collected Writings of John Maynard Keynes**, volume XXIX. London: Royal Economic Society, 1983.

KRUCHE, Luciane Schutz. **Língua Portuguesa para os Surdos**: estratégias e adaptação de materiais acessíveis em Libras. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, 2016.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: uma nova / outra história. Curitiba: PUCPress, 2017.

LEVINAS, Emanuel. Entrevista com R. Kearney. **La paradoja europea**. Barcelona: Tusquets, 1998. p. 208-209.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e história. In: **Antropologia estrutural 2**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 13 jul. 2018.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. **Programa dinheiro direto na escola:** (re)formulações e implicações na gestão escolar e financeira da educação básica (1995-2015). 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/158063>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. São Paulo: Objetiva, 2002.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANZINI, E. J. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais. In: MANZINI, E. J. (org.) **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: Unesp, 2001.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARQUES, Carlos Alberto. **A construção do anormal:** uma estratégia de poder. 24. Reunião da Anped - CD-Rom – Anped, 2002.

MARQUES NETO, José Castilho. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler In: FAILLA, Zoara (org.) **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 57-73. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 12 ago. 2018.

MARTINS, Vicente. O princípio da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino à luz da Legislação Educacional. **Revista Gestão Universitária**, s/a. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-principio-da-coexistencia-de-instituicoes-publicas-e-privadas-de-ensino-a-luz-da-legislacao-educacional>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MELO, Amanda Meincke. Acessibilidade e desenho universal. In: PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez (org.). **Acessibilidade:** discurso e prática no cotidiano das bibliotecas. Campinas, SP: Unicamp/Biblioteca Central Lattes, 2008. p. 21-32.

MONTEIRO R; Jatene FB, Bernardo WM, Oliveira AS. Os caminhos na busca da informação científica. **Rev Bras Cir Cardiovasc.**, v. 18, n. 2, p. IX-XII, 2003.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito. **O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores. 2009. Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-83VSE4>. Acesso em: 7 jan. 2018.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito. **O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE**: conhecimento, circulação e usos em municípios de Minas Gerais. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9URGBD>. Acesso em: 7 jan. 2018.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/download/18875/12399>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. Tradução de Elisa Khoury Daher e Marcelo Fernandes Cuzziol. São Paulo: Ed. da Unesp; Itaú Cultural, 2003.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck**. O futuro da narrativa no ciberespaço. Tradução de Elisa Khoury Daher e Marcelo Fernandes Cuzziol. 2. ed. São Paulo: Ed. da Unesp; 2010.

NETA, Celina Nair Xavier. Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) na Educação Literária de Surdos. *In*: SBECE E 3º SIECE: EDUCAÇÃO, TRANSGRESSÕES, NARCISISMOS, 6., 2013. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.2015.sbece.com.br/?>. Acesso em: 12 jan. 2019.

NEVES, Nathalie V. e RAMOS, Flávia B. A divulgação do Acervo do PNBE 2008 em escolas Municipais de Caxias do Sul. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 57, p. 107-119, jul./dez. 2014.

O'CONNOR, J. **USA**: a crise do Estado capitalista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

OFFE, Claus. **Algumas contradições do Estado Social Moderno**. Trabalho & Sociedade: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998. v. 2.

OLIVEIRA, Maria Rosa D.; PALO, Maria José. **Literatura Infantil**: voz de criança. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. (Princípios; 86).

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A escrita como dispositivo na formação de professores. *In*: COLE – CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais [...]** Campinas: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 8 dez. 2009. ISSN: 2175-0939

OLIVEIRA, Zita Catarina P. **A biblioteca “fora do tempo”**: políticas governamentais de bibliotecas públicas no Brasil, 1937-1989. 1994. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Ciência da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PAGNI, Pedro Angelo. A emergência do discursos da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Revista Brasileira de Educação**, v.22, n. 68, jan./mar. 2017.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 173-188, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a10.pdf> Acesso em: 17 dez. 2018.

PANOZZO, Neiva Zenaide Petry; RAMOS, Flávia Brochetto. **Interação e mediação de leitura literária para a infância**. São Paulo: Global, 2011.

PASSETTI, Dorothea Voegeli. Colagem: arte e antropologia. **Ponto-e-vírgula**, v. 1, p. 31-44, 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/download/14312/10461> Acesso em: 1º jan. 2018.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica do Discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 21, n. 1, p. 1-20, 2013. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5099/4555>. Acesso em: 13 jan. 2018.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia pática**: ensino e conhecimento científico. 2 ed. Caxias do Sul: Educus, 2013.

PEREIRA, Rosane de Bastos. **O leitor através do espelho**: e o que ele ainda não encontrou por lá. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250764/1/Pereira_RosanedeBastos_D.pdf. Acesso em: 17 maio 2017.

PEROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PESSOA, Fernando. **Livro dos desassossegos por Bernardo Soares**. Lisboa: Ática, 1982. v. II.

PUPO, Deise Tallarico. Acessibilidade e Inclusão. *In*: PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez (org.). **Acessibilidade**: discurso e prática

no cotidiano das bibliotecas. Campinas, SP: Unicamp/ Biblioteca Central Lattes, 2008. p. 17-21.

PUPO, Deise Tllarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez (org.). **Acessibilidade**: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas – Campinas, SP: Unicamp/ Biblioteca Central Lattes, 2008.

RAMOS, Flávia B. **Literatura na escola (recurso eletrônico)**; da concepção à mediação do PNBE. Dados eletrônicos – Caxias do Sul, RS: EducS, 2013.

RAMOS, Rossana; SANSON, Priscila. **Na minha escola todo mundo é igual**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RAMOS, Flávia B; PAIVA, Aparecida. Apresentação. *In*: Dossiê – Educação Literária: políticas públicas de leitura e formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 297-300, 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12533/8386>. Acesso em: 12 ago. 2018.

RAMOS, Rossana; SANSON, Priscila. **Na minha escola todo mundo é igual**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

REAL, Daniela Corte. **A Literatura Infanto-juvenil em Língua Portuguesa como um dispositivo facilitador do processo de inclusão escolar**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

REAL, Daniela Corte. **A Literatura Infanto-juvenil nas águas da inclusão escolar: navegar é preciso**. 2009. Dissertação de Mestrado – UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 190 p.

RODRIGUES, Suellen da Rocha. **Produção de material didático acessível para classes inclusivas e salas de recursos**: um tutorial para docentes de ensino fundamental. 2015. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense (UFF), Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. Disponível em: <http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-SuellendaRochaRodrigues.pdf>. Acesso em: 1º. jan. 2018.

SAID, Gustavo; STRICKLIN, Michael. Comunicabilidade e dialogismo: aproximações entre William Stephenson e Mikhail Bakhtin. **Questões Transversais – Revista de Epistemologias da educação**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2013. p. 115-124. Disponível em: <file:///C:/Users/DANIELA/Downloads/7664-35454-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SAMOYAL, Tiphaine. A intertextualidade. Tradução de Sandra Nitri. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SANTANA, Ana Paula; SANTOS, Karoline Pimentel dos. A perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e a análise da linguagem na clínica fonoaudiológica.

Bakhtiniana, São Paulo, 12, v. 2, p. 174-190, maio/ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732017000200174&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 mar. 2018.

SARAVIA, Enrique. Política Pública: dos clássicos às modernas abordagens. Orientação para a leitura. *In*: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.) **Políticas públicas, coletânea**. Brasília: ENAP, 2006.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda (org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: Gentilli, Pablo; SILVA, tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Bruna Lidiane Marques da. **Programa Nacional Biblioteca da escola – Educação 2008: a chegada dos acervos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a leitura das obras por jovens leitores**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Faculdade de Educação. Belo Horizonte/MH. 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-83ZQNR>. Acesso em: 7 jan. 2018.

SILVA, Elesá Vanessa Kaiser da. **Recontos do PNBE 2012: efetivando a mediação de leitura**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Letras. Cascavel, 2015. Disponível em:

http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2411/1/Dissertacao%20Recontos%20do%20PNBE%202012%20efetivando_Kaiser%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 22 jan. 2018.

SILVA, Joserlândio da costa. Uma análise bakhtiniana do discurso político em um texto publicados pelas Testemunhas de Jeová. **Miguilim, Revista eletrônica do Netlli**, v. 3, n. 1, p. 28 0 40, 2014. Disponível em:

<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/669/703>. Acesso em: 12 fev. 2018.

SILVA da, J.M. Ensino em gestão de projetos. *In*: DANIEL, J. **Gestão de projetos**. São Paulo: Elsevier, 1994.

SILVA, Sindy. Democracia, Estado e educação: uma contraposição entre tendências. **RBP AE**, v. 26, n., p. 31-54, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19679/11465> Acesso em: 13 set. 2018.

SILVA, Sayonara Fernandes da. **O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE: da gestão ao leitor na educação infantil de Natal/RN**. 215. 284 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Natal/RN, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/20793>. Acesso em: 7 jan. 2018.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os "outros". **Ponto de Vista – Revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1244/4251> Acesso em: 27 out. 2017.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil: o Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1982.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 15, n. 1, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=pt&nrm=iso&tling=pt. Acesso em: 8 jan. 2019.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygostky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SOUZA, Fernanda Cristina de. **Como lobo em pele de cordeiro: discursos das diferenças em textos narrativos infantis sobre a pessoa com deficiência**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo (USP), Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo: 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012012-101005> Acesso em: 22 jan 2018.

SOUZA, Mariana Teixeira da Cunha de. **Bilingüismo (LIBRAS – português) na tenra infância: produção de uma série de livros infantis interativos para aproximação de pais ouvintes e filhos surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional da Universidade Federal Fluminense (UFF), 2015.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Alçando vãos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil**. 2017. 213 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Programa de Pós-Graduação em

Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180692>. Acesso em: 7 jan. 2018.

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

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. @ **2002 – AATR-BA**, p. 1-11. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf .Acesso em: 27 jul. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educar como arte de governar. *In: Currículo sem fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf>
Acesso em: 28 ago. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo.... *In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B.; VEIGA-NETO, A. **Imagens de Foucault e Deleuze:** ressonâncias nietzschianas.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Marisa. **O Programa Nacional Biblioteca da Escola e o seu impacto na sala de aula:** a circulação e o acesso do livro de literatura no interior de uma escola municipal de ensino fundamental. 2010. 148 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91177>.

ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, ano 16, 1996.

ZILBERMAN, Regina. **Como e porque ler a literatura infantil brasileira**. São Paulo: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. Leituras brasileiras para crianças e jovens: entre o leitor, a escola e o mercado. **Gragoatá, Revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFE**, Niterói, n. 37, p. 221-238, 2º sem. 2014. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/295/372>. Acesso em: 26 nov. 2017.

WUNENBURGER, Jean-Jaques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.