

Programa Nacional Biblioteca da Escola e a Formação de Leitores no Contexto Escolar do Município de Hortolândia, SP

Samuel Mendonça¹

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha²

Kelly de Oliveira Borges de Lima³

Resumo

Apresentam-se resultados de pesquisa realizada com o objetivo de investigar se e como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem contribuído para a formação de leitores, na perspectiva de professores e gestores de escolas de Ensino Fundamental I. Por meio de pesquisa empírica, foram observadas as bibliotecas de três unidades escolares da rede municipal de Hortolândia/SP, aplicando-se questionário a professores e gestores das instituições. Os Projetos Político-Pedagógicos de cada escola também foram analisados. Os resultados indicaram que (i) o conhecimento sobre o PNBE é bastante superficial, (ii) que o uso dos materiais enviados pelo Programa parece ser bastante limitado e (iii) que não há formação continuada aos docentes para trabalharem com o material recebido, nem profissionais especializados para fazê-lo. Argumenta-se que esses problemas se relacionam com a concepção de leitor e de leitura que prevalece entre os participantes da pesquisa; discutimos, pois, criticamente, como isso traz limites às potenciais contribuições do PNBE.

Palavras-chave: Programa Nacional Biblioteca da Escola; PNBE; biblioteca escolar; leitura.

1 Doutor em Filosofia da Educação. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Campinas.

2 Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Campinas.

3 Pedagoga; Educadora Infante-Juvenil da Prefeitura de Hortolândia, SP.

National School Library Program and the Formation of Readers in the School Context in the Municipality of Hortolândia, SP

Abstract

Research results are presented with the objective of investigating whether and how the National School Library Program (PNBE) has contributed to the formation of readers, from the perspective of teachers and managers of elementary schools. Through empirical research we observed libraries of three schools in the municipality of Hortolândia / SP and a questionnaire was applied to teachers and managers of the institutions. The Political Pedagogical Project of each school was also analyzed. The results indicated that (i) the knowledge about the PNBE is very superficial, (ii) the use of the materials sent by the Program seems to be very limited, and (iii) there is neither training for teachers to work with the material nor professionals to do it. It is argued that these problems are related to the conception of reader and reading that prevails among the participants of the research and we critically discuss how it limits the potential contributions of the PNBE.

Keywords: National School Library Program; PNBE; school library; reading.

1 Introdução

Este artigo discute a articulação entre as bibliotecas escolares e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no processo de formação de leitores, em resposta à demanda da revista *Educação em Foco*, a partir da temática “A biblioteca no contexto escolar: espaços, acervos e práticas”.

Se algo inquieta e desafia educadores, gestores e estudantes no espaço escolar, por certo, é o desenvolvimento da capacidade de leitura; nesse sentido, as bibliotecas escolares podem desempenhar um papel muito importante. É evidente que não basta a existência da estrutura física ou mesmo de bibliotecários para que a leitura possa ser consequente na escola, contudo, além dessa provisão obrigatória de saída, é fundamental que se possam discutir os limites e os desafios para o aprimoramento do Programa Nacional Biblioteca da Escola, entre outros programas e ações desenvolvidos no ambiente escolar. Diante disso, o problema desta investigação consiste em saber como o PNBE, juntamente com as bibliotecas das escolas municipais de Ensino Fundamental I de Hortolândia, SP, tem contribuído para a formação de leitores. Não se pensa a leitura de forma instrumental neste trabalho, mas justamente como potência para a superação da alienação, de modo que haverá discussão inicial sobre essa vertente. A

partir desses fundamentos conceituais sobre a leitura, busca-se analisar bibliotecas de três escolas municipais de Ensino Fundamental I do município de Hortolândia, SP, de forma específica, em relação à adequação do acervo aos estudantes, mas principalmente como e se os professores utilizam a biblioteca com suas turmas de alunos.

O artigo está estruturado, do ponto de vista formal, em três momentos. Apresenta-se inicialmente discussão em torno da atividade de leitura compreendida como potencial para a superação da alienação; em seguida, passa-se a expor aspectos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); por fim, analisam-se os resultados da pesquisa empírica com a devida categorização, que tem o seu nascedouro, justamente, nas informações coletadas.

2 Leitura como possibilidade de superação da alienação

Sabe-se que a leitura possibilita ao indivíduo a construção de conhecimentos, fazendo com que o ato de ler seja um processo permanente de aperfeiçoamento; no entanto, para que servem esses conhecimentos? Qual é, efetivamente, a função da leitura no contexto escolar? A escola aparece como protagonista no processo de leitura por contemplar, para muitas pessoas, o primeiro contato com o universo texto escrito.

Paulo Freire (1987) e Ezequiel Theodoro da Silva (1995) retratam em suas obras a relação escola-sociedade. Freire parte da crítica, principalmente, à leitura que se reduz à decifração, sem levar em consideração a realidade do indivíduo, suas experiências e seus conhecimentos. Para ele, a leitura é uma interpretação particular de cada sujeito, que se constrói a partir de todo seu conhecimento prévio e de leituras anteriores, para a construção do significado daquilo que lê.

É claro que a obra de Freire (1987) está inserida em um contexto posterior à ditadura militar; portanto, a dimensão política é central em seu pensamento, e não seria diferente para a concepção de leitura, que significa, em última instância, a capacidade de crítica do mundo e de superação das formas de opressão (FREIRE, 1987). Acredita o autor na tomada de consciência do cidadão no mundo, que significa a possibilidade de acesso à forma mais profunda de seu ser. Quando há a tomada de consciência, há o uso da razão de forma intencional, crítica e transformadora (FREIRE, 1987).

Desse modo, o leitor deve se posicionar mediante o texto, relacionando tal prática com a forma de situar-se no mundo, conforme afirma: “A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1987, p. 22). Ainda na análise do autor, a leitura possibilita ao leitor a tomada da consciência das contradições do sistema capitalista, fazendo com que perceba as relações de dominação e de poder presentes em sua realidade:

Essa leitura mais crítica da leitura anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indigência. É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se ou não num processo de alfabetização associada, sobretudo, a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica. (FREIRE, 1987, p. 23).

Para Freire, a leitura possibilita, principalmente, a libertação do sujeito por meio da conscientização sobre o sistema em que está inserido. Por isso, o professor, em sua prática docente, deve sempre ser coerente com seu discurso e suas ações políticas, a fim de que os alunos possam, de forma consciente, posicionar-se. O autor considera a educação como o principal meio para alcançar as classes sociais menos privilegiadas, articulando as contribuições do aluno, que traz para a leitura suas vivências, a fim de elaborar sentidos, com as intervenções do professor, que apresenta novos olhares, buscando a contradição e, conseqüentemente, a reflexão. Para Freire (1987), o papel da escola e do professor é lutar contra as formas de autoritarismo e de opressão, fazendo com que a educação seja uma prática de libertação e de construção da história do sujeito.

A escola também é o marco fundamental das considerações de Ezequiel Theodoro da Silva. Afirma o autor que, nesse espaço, não há leitura crítica. Para ele, em âmbito escolar, a leitura é descontextualizada, seja pelo modo pelo qual ela é desenvolvida, inibindo a interlocução com o leitor, seja pela ausência de objetivos para a leitura dentro da escola.

Em relação ao primeiro aspecto, Silva (1995) critica a postura de conferir ao texto caráter sagrado, como se fosse composto de verdades absolutas. Encarando o texto dessa maneira, ele se reduz à mera decodificação e é aceito prontamente pelo leitor. Nesse contexto de passividade frente ao texto, o autor critica ainda a reprodução de ensino e de leitura que é promovida pela escola, quando ela se baseia unicamente nas ideias dos professores ou do livro didático. Silva (1995) defende a leitura como instrumento de compreensão do contexto em que o leitor se situa, favorecendo discussões acerca do que foi lido.

Em relação ao segundo aspecto para que objetivos de práticas de leitura sejam traçados e alcançados, é necessário que, primeiramente, sejam repensados os objetivos da educação. Para isso, é fundamental que se saiba que tipo de homem se quer formar e as finalidades que se busca com a formação do leitor. Dessa maneira, o professor demonstra sua posição frente à realidade social e frente ao papel conscientizador da escola:

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar

às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida. Por isso mesmo, considerando as contradições presentes em nossa sociedade, uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos da consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à libertação. (SILVA, 1995, p. 24).

Depara-se novamente com uma concepção de leitura de caráter político, já apontada por Freire anteriormente, na qual o ato de ler institui-se para promover o debate de ideias e, assim, configura-se como instrumento de conscientização sobre a ideologia dominante. Freire aponta a leitura como um meio de libertação em relação ao autoritarismo:

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere ao estudante, não importa se de escolas primárias ou universitárias: quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral [...] não tem nada a ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias. (FREIRE, 1987, p. 31).

Ainda tratando dessa concepção política a respeito da leitura, Silva (1995) afirma:

Levando em consideração as contradições presentes na sociedade brasileira, eu diria que ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância. Para ser compreendida, esta definição deve levar em conta a própria estrutura subjacente à sociedade brasileira, ou seja, a dicotomia das classes sociais, mantida pela ideologia da classe que está no poder. Dominar o mecanismo da leitura e ter acesso àqueles livros que falam criticamente e a respeito da estrutura hierárquica, ditatorial e discriminatória, da estrutura, enfim injusta da nossa sociedade é ser capaz de detectar aqueles aspectos que, através de manobras ideológicas, servem para alienar [...]. (SILVA, 1995, p. 49).

Em suma, a concepção de leitura de Silva supõe dois tipos de professores: aqueles que agem como reprodutores das verdades impostas pelo livro e pelo sistema, sem discussão sobre o que é lido, e aquele que faz do livro um instrumento de conhecimento, promovendo reflexão acerca das informações que traz, problematizando e confrontando ideias, a fim de alcançar a conscientização e a libertação de seu lugar de alienação e de exploração.

Os dois autores apresentados até aqui valorizam o leitor como parte ativa do processo de leitura, em oposição à concepção de leitura na qual o texto é tomado como estrutura fechada e com significado pronto. Para eles, a leitura vai além da decodificação da escrita; engloba a criticidade do leitor que, por meio de suas experiências e vivências de mundo, produz sentidos sobre o que lê.

Ângela Kleiman (1993) também apresenta contribuições complementando os autores citados anteriormente, concebendo a leitura como uma prática de interação que produz compreensão: “No processo [de leitura] são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e da determinação de ambos pelo contexto num

processo que se institui na leitura” (KLEIMAN, 1993, p. 39); porém a autora destaca que esse processo é prejudicado, quando o leitor aceita o texto como algo acabado, deixando de utilizar seu conhecimento para compreendê-lo.

Ela aponta o professor como agente central desse processo, instituindo a interação entre leitor/autor, proporcionando oportunidades de interação com o texto; entretanto, o educador, em sala de aula, ocupa, muitas vezes, a posição de reproduzidor das ideias do autor, ou, ainda, mero expositor dos conteúdos dos livros didáticos, quando deveria ser um “modelo ideal a ser imitado pela criança na resolução de tarefas cognitivas complexas que estão além da capacidade real da criança” (KLEIMAN, 1996, p. 8).

Embora o aluno tenha uma grande capacidade de aprendizagem, ele não é capaz de estruturar-se significativamente frente à leitura se as competências que desenvolveu em outros contextos não forem consideradas em âmbito escolar. A realidade estudada por Kleiman revela que o aluno é submetido a atividades inadequadas de leitura, minimizando as possibilidades de desenvolvimento do sujeito que, mediante as ações do professor, deveria tornar-se construtor da leitura.

Para que o leitor possa construir significações daquilo que é lido, ele depende fundamentalmente dos elementos que são externos ao texto, o que implica no estabelecimento de objetivos para a leitura, a criação de hipóteses e, principalmente, a utilização dos saberes adquiridos ao longo da vida. Kleiman (1996) defende que a definição de objetivos para a leitura e a formulação de hipóteses são elementos fundamentais para a compreensão do texto, assim como a criação do sentido e da coerência sobre ele. Quando o leitor compreende a finalidade da leitura e a considera relevante, há uma melhor relação com o texto, possibilitando o trabalho cognitivo de alta complexidade sobre aquilo que é lido.

Dessa forma, a autora enfatiza sempre sua concepção de leitura – a interação entre leitor e autor por meio do texto – ressaltando a importância do leitor como agente construtor das significações do que é lido e, por outro lado, o autor buscando seduzir o leitor, utilizando boas argumentação e clareza. Percebe-se que essa concepção de leitura dá ênfase à interação no momento da leitura; não há significações estabelecidas previamente no texto, pois elas são produzidas pelos sujeitos e constituídas sócio-historicamente; o texto não configura significações por si só.

Passa-se à apresentação de aspectos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

3 Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

Instituir uma política de formação de leitores por meio do Ministério da Educação é condição básica de atuação quanto à democratização de acesso à informação. Entretanto, somente nos anos oitenta foram desenvolvidas as primeiras ações voltadas às bibliotecas escolares e ao incentivo à leitura.

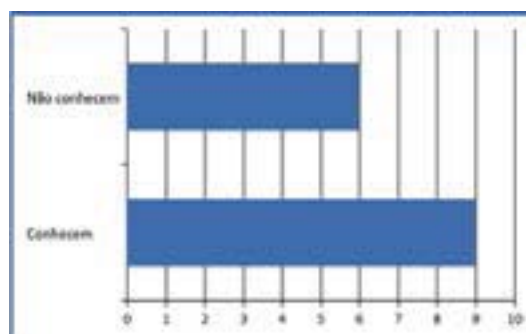
O precursor de ações desse tipo foi o Programa Nacional Sala de Leitura – PNSL – que ocorreu entre os anos 1984 e 1987, criado pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE. A principal função dele era enviar acervos para compor as salas de leitura das escolas. Em 1992, foi criado o Proler, pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura. O Programa ainda existe e tem como objetivo central possibilitar à comunidade em geral acesso à leitura. No mesmo ano foi criado o Pró-leitura na Formação do Professor, uma parceria entre o Ministério da Educação e o governo francês. Esse Programa pretendia intervir na formação de professores leitores, para que a escola como um todo, e não somente os alunos, fossem alvo de ações de estímulo à leitura, e permaneceu vigente até 1996. Por fim, o Programa que antecedeu o PNBE foi o Programa Nacional Biblioteca do Professor, em funcionamento de 1994 a 1997, e tinha como plano de atuação a distribuição de acervos, juntamente com a produção e a oferta de materiais para a formação do trabalho docente (BRASIL, 2008b).

Seguindo essa trajetória de políticas públicas que contribuem para a formação de leitores, nasce o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 1997. É realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é:

[...] 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 em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos. Já no ano seguinte 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. (BRASIL, 2008).

O Programa realiza a avaliação e a distribuição das obras, que são compostas por textos em prosa, verso, livros de imagens e livros de história em quadrinhos. Há ainda periódicos para os professores com conteúdo didático e metodológico; por exemplo, em 2010, 137.968 escolas foram beneficiadas com exemplares do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), para auxiliar o trabalho dos professores quanto à reforma ortográfica. Após a definição dos critérios de avaliação e de atendimento, verifica-se a disponibilidade dos recursos orçamentários e dá-se início à parte prática do Programa (BRASIL, 2014).

Quadro 1 – O PNBE em números



Fonte: FNDE, 2016.

O quadro 1 evidencia a importância do PNBE, na medida em que mostra, em números, que se trata de fomento financeiro expressivo. Fica evidente o crescimento do acervo, de 2013 para 2014, na primeira coluna do quadro, da mesma forma que, em 2014, houve atendimento específico, por segmento, isto é, Educação Infantil/Creche, Educação Infantil/Pré-escola, Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, nota-se a supressão dos níveis Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e Ensino Médio. A razão da supressão, que poderia ser vista como retrocesso, deve ser observada à luz do PNBE temático, que tem esses dois segmentos contemplados.

As ações do PNBE organizam-se em etapas, das quais a primeira é a publicação de edital no *Diário Oficial da União* e sua disponibilização na rede mundial de computadores. Nesse documento, encontram-se as regras para a inscrição e a avaliação das coleções. Após finalizado o prazo de inscrições, são feitas, por um colegiado instituído anualmente, a avaliação e a seleção das obras. A partir dessa etapa, o FNDE inicia a negociação com as editoras e, em seguida, firma contratos e informa-lhes as quantidades e as localidades de entrega; as editoras iniciam a produção dos livros, com o acompanhamento de representantes do FNDE. Para que seja assegurada a qualidade dos livros, o FNDE estabeleceu uma parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), o qual faz o controle dos acervos em relação às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e às normas ISO (BRASIL, 2014).

A distribuição das obras conta com um contrato firmado com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Geralmente, essa distribuição é feita diretamente das editoras às escolas. Em casos de escolas rurais, as obras são destinadas às prefeituras ou secretarias municipais de Educação, que devem encaminhá-las às unidades escolares. O material deve ser enviado até o início do segundo semestre de cada período letivo, para que seja utilizado ainda no ano de recebimento (BRASIL, 2014).

O PNBE sustenta-se no pressuposto de que a apropriação da linguagem escrita por meio da leitura é fundamental para o exercício da cidadania, além de ser direito de todos o acesso ao patrimônio artístico-cultural da sociedade, dentro do qual se inclui a literatura (BRASIL, 2008).

Ao longo dos anos de existência do Programa, as obras, que inicialmente eram direcionadas somente às bibliotecas das escolas, passaram a ser destinadas aos alunos, a fim de que eles tivessem acesso direto às coleções para uso pessoal. Essa ação, iniciada em 2001, ficou conhecida como “Literatura em Minha Casa”. Entretanto, a partir de 2005, após inúmeras discussões coordenadas pela SEB/MEC, o PNBE voltou a distribuir os livros somente às bibliotecas escolares. Dessa forma, a valorização da biblioteca como espaço de acesso/construção do conhecimento pelo coletivo também foi retomada (BRASIL, 2008).

4 O PNBE em escolas da rede pública

A partir dos objetivos do PNBE, certamente várias questões podem ser formuladas: os livros destinados às escolas são entregues com eficiência? Quais práticas de leitura professores e estudantes realizam com esse material? Os gestores orientam seus professores quanto à utilização dos materiais recebidos? A política de distribuição de livros pelo Governo Federal contribui para a qualidade da educação, promovendo a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos leitores e de escritores autônomos no mundo letrado? Cada uma dessas perguntas certamente demanda esforços investigativos. Nos limites do presente artigo, objetiva-se investigar se e como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem contribuído para a formação de leitores, da perspectiva de professores e gestores de escolas de Ensino Fundamental I. O trabalho de campo foi realizado em três escolas da rede municipal de Hortolândia/SP, e os procedimentos utilizados foram: observação das bibliotecas, questionário aplicado a 12 professores e a três gestores e análise dos Projetos Político-Pedagógicos de cada unidade escolar.

O material produzido será apresentado por meio de sua sistematização em três categorias: (i) os espaços das bibliotecas, (ii) avaliação do Programa Nacional Biblioteca da Escola e (iii) concepções de leitor e de leitura.

De forma breve, cabe apresentar informações sobre o município de Hortolândia/SP, fundado em 19 de maio de 1991, mediante plebiscito por meio do qual a população votou pela sua emancipação do município de Sumaré/SP. Essa forma de nascimento é tomada, pela maioria dos que ali residem e trabalham, como uma conquista, já que a população do antigo distrito sentia falta de atendimento em diversos campos de seus direitos. À época da emancipação, a população era de 110 mil habitantes; hoje, Hortolândia conta com 192.225 habitantes. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) atinge a marca de 0,79, podendo ser apontado como um índice médio. O IDH/

Educação é de 0,883, considerado acima da média. A taxa de alfabetização é da ordem de 94% (SILVA, 1995).

Está localizada na região metropolitana de Campinas (RMC) uma das cidades mais ricas do estado de São Paulo e do Brasil. Nas décadas de 1970 e 1980, houve muitas mudanças no sistema produtivo que exigiam novas formas de organização social e a democratização do ensino, que propiciou oportunidades de acesso à escola. A cidade, emancipada há 23 anos, ainda busca sua identidade, sendo, durante longo período, considerada uma “cidade dormitório”, na qual a população basicamente permanecia apenas durante o período de repouso da jornada de trabalho.

Somente em 2007 foi construído coletivamente o primeiro Projeto Político-Pedagógico (PPP) da cidade, e, apenas em 2012, as 53 escolas públicas da rede municipal elaboraram seus projetos pedagógicos (SILVA, 1995). Dentro desse cenário, estão localizadas as três escolas municipais que são campo desta pesquisa. As informações que se seguem são frutos das observações e das leituras dos PPP de cada instituição; por isso, diferem quanto à quantidade e à qualidade dos dados obtidos.

A primeira escola (Escola A) fica localizada na região periférica de Hortolândia. A escola atende ao Ensino Fundamental I e oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, totalizando 900 alunos. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, o bairro não tem uma boa infraestrutura, apresenta alto índice de vendas de drogas e conta com um transporte coletivo precário e com poucos horários de lotação. Não há posto de saúde, e os moradores são dependentes dos bairros vizinhos. Quanto à biblioteca, o PPP aponta esse espaço como agente transformador, promovendo diariamente o acesso aos livros, à cultura letrada como um todo, ampliando significativamente o incentivo à leitura e contribuindo para o processo de formação de leitores. Há um roteiro de visita à biblioteca, e os alunos estendem o trabalho com os livros às salas de aula, nos cantinhos de leitura. O trabalho dos professores, segundo o Projeto da escola, visa assegurar o compromisso das ações pedagógicas da biblioteca escolar.

A segunda escola (Escola B) localiza-se também em região periférica do município. Atende ao último ano da Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à modalidade EJA. De acordo com o PPP, a missão central dessa unidade escolar é atuar como fonte de inovação, introduzindo mudanças, através do estabelecimento de práticas pedagógicas em conteúdo, método e gestão, sintonizadas com as demandas relativas às necessidades e aos interesses dos estudantes no que se refere aos seus projetos de vida. Tem o compromisso com a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e o seu preparo para o exercício da cidadania. No PPP da instituição, a única menção à biblioteca é a de que na escola existe um espaço, organizado, bem iluminado, com quantidade adequada de livros, destinado às práticas de leitura.

Por fim, a terceira escola (Escola C) localiza-se na região central e atende somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, num total de 642 alunos. De acordo com o PPP, essa instituição de ensino realiza anualmente pesquisas socioeconômicas, e busca a colaboração das famílias na construção das metas e dos objetivos da unidade escolar. O prédio escolar é composto por 16 salas de aula, sendo uma delas destinada ao Atendimento Educacional Especializado; uma, ao laboratório de informática; e uma, à biblioteca. Na escola há um teatro, um parque e uma quadra poliesportiva coberta. Quanto à biblioteca, no PPP, há apenas uma breve descrição do espaço físico.

Todas as escolas tinham biblioteca, embora nem todas tenham sido descritas de forma detalhada nos PPP; todas elas tinham em seus acervos livros do PNBE, o que permite concluir que a política chega às escolas da rede.

Por meio das observações, buscou-se verificar, de modo preciso e detalhado, como são os espaços destinados às práticas de acesso e de uso dos livros, bem como as formas organizadas em cada escola para o seu funcionamento. Em todas as escolas pesquisadas, identificou-se que as bibliotecas estão instaladas em um local adequado, bem iluminado, ventilado, e que dispõem de quantidade satisfatória de livros. Diferem, entretanto, quanto à organização, ao acesso, à utilização e ao planejamento das ações em seu funcionamento. Uma característica marcante constatada durante as observações é a utilização de chaves nas bibliotecas das escolas B e C: permanecem trancadas, demonstrando discrepância com as respostas de muitos professores e gestores, que afirmaram mantê-las em funcionamento no período de aula, em respostas no questionário. Outro aspecto relevante é que somente a biblioteca da escola A conta com uma bibliotecária e com uma professora adaptada, responsáveis por sua organização, pelo empréstimo de livros, pela realização de leituras em grupos, no horário destinado à visita ao local, pela orientação aos alunos, pelo auxílio nas pesquisas propostas pelos professores e pela projeção de histórias temáticas.

Nossa escola conta com uma biblioteca na qual são responsáveis uma bibliotecária e uma professora adaptada; e cantinhos de leitura em todas as salas de aula. A biblioteca é aberta durante o horário de aula, mas cada classe tem seu horário semanal, 50 minutos pré-estabelecidos no começo do ano. (Professor Escola A).

Os espaços de leitura são a biblioteca e sala de aula, e os responsáveis, os próprios professores da classe. A biblioteca permanece aberta nos períodos matutino e vespertino. (Professor Escola B).

Biblioteca e cantinhos nas salas de aula, sob responsabilidade dos professores. Permanece aberta diariamente, nos períodos de funcionamento da escola. (Professor Escola C).

Os gestores apresentaram respostas semelhantes, apontando a biblioteca escolar e os cantinhos em sala de aula como os espaços destinados ao trabalho realizado com a leitura por alunos, professores e funcionários. A maior divergência foi em relação ao horário de funcionamento. O gestor da escola B relatou que a biblioteca é aberta uma vez a cada 15 dias, com horário agendado, enquanto os demais afirmaram que diariamente o local encontra-se acessível.

Durante o período de permanência em campo, foi possível verificar que um dos principais problemas é a falta de uma pessoa responsável pela biblioteca, coordenando ações, organizando e traçando objetivos visando à formação de leitores. Fica nítido o destaque da escola A, que conta com esses profissionais, tornando, de fato, esse local acessível, estabelecendo cronograma de visitas, oferecendo acompanhamento e orientação aos alunos. Ressalta-se que os cantinhos de leitura das salas de aula são mencionados como complemento às atividades propostas pela biblioteca nessa escola, não sem vínculo entre os espaços, como nas demais. As figuras 1, 2, 3 e 4 ilustram a organização das bibliotecas das escolas A, B e C, respectivamente.

Figura 1 – Biblioteca da Escola A



Fonte: Dos autores.

Figura 2 – Biblioteca da Escola B



Fonte: Dos autores.

Figura 3 – Biblioteca da Escola C



Fonte: Dos autores

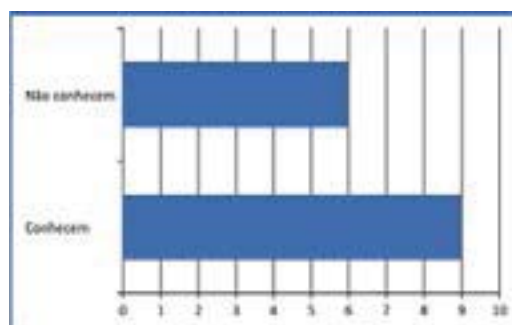
Figura 4 – Biblioteca da Escola C



Fonte: Dos autores

As imagens ilustram que as bibliotecas das escolas A e B possuem melhores organização e limpeza. Por meio da observação, constatou-se que a biblioteca da escola C assemelha-se muito mais a um depósito de livros do que propriamente a uma biblioteca, como se pode ver nas figuras 3 e 4. A segunda categoria diz respeito ao quanto os participantes conhecem o PNBE e como o avaliam, e os resultados apresentados foram sistematizados a partir das respostas ao questionário. Quanto ao conhecimento do Programa, obteve-se o resultado exposto no gráfico 1.

Gráfico 1 – Conhecimento do PNBE nas escolas A, B e C



Fonte: Dos autores.

Pelo gráfico 1, registra-se que, dentre os 15 participantes, nove informam conhecer o PNBE; entretanto, entre alguns dos que disseram conhecê-lo, ao fazerem a descrição solicitada, revelaram que, na verdade, não o conheciam efetivamente ou confundiram-no com outros programas. O Programa que mais apareceu nos questionários foi o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação publica o *Guia de Livros Didáticos* com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O *Guia* é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu PPP (BRASIL, 2012). A maior parte dos professores que conheciam de fato o Programa Nacional Biblioteca da Escola concentra-se na escola A. As respostas dos participantes das escolas B e C apontaram limites no conhecimento acerca do funcionamento dessa importante política pública de incentivo à leitura.

Programa criado pelo governo federal, com objetivo de promover o hábito da leitura e ampliar o acesso à cultura letrada por meio da distribuição de livros às escolas. (Professor Escola A).

Programa de distribuição de livros. (Professor Escola B)

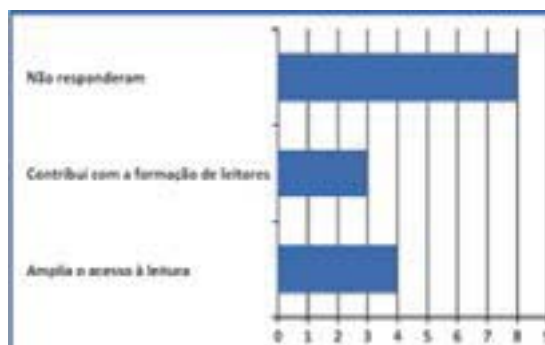
Programa com intuito de incentivar o hábito de leitura nas escolas. (Professor Escola C).

Nem todos os gestores e professores demonstraram conhecer, mesmo que superficialmente, o PNBE e suas características. Apesar disso, declararam que o Programa é importante para a unidade escolar e para a promoção de ações de incentivo à leitura. O professor da Escola A demonstrou conhecimento adicional ao objetivo do programa, demonstrando se tratar de ação do Governo Federal.

Quando solicitados a fazerem uma avaliação do impacto do Programa nas escolas, pouco foi relatado. Oito professores não responderam a essa questão, o que permite

conjecturar sobre limites importantes no conhecimento e no envolvimento com o Programa. Quatro participantes avaliaram o PNBE de forma positiva, porém, meramente destacando a ampliação de acesso dos alunos aos materiais de leitura. Por fim, três apontaram contribuições para a formação de leitores. Essas informações estão apresentadas no gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Impactos do PNBE para as escolas A, B e C



Fonte: Dos autores.

Mesmo aqueles que disseram conhecer o Programa não souberam avaliar os impactos de suas ações na realidade escolar. Dentre os que responderam, a maioria avaliou o Programa de forma positiva, destacando que amplia consideravelmente o acesso dos alunos aos materiais de leitura. Interessante ressaltar que essa questão traria informações fundamentais ao problema central desta pesquisa, que é avaliar se os impactos são favoráveis ao processo de formação de leitores. A seguir, as considerações de alguns professores:

O PNBE estreita os laços entre os alunos e os livros, possibilitando contato com a leitura literária, favorecendo o desenvolvimento do gosto por esta prática. (Professor Escola A).

Amplia o acesso à leitura, por meio da distribuição de livros. (Professor Escola B).

O Programa amplia o acesso dos alunos aos livros, fazendo com que se apropriem da cultura letrada. (Professor Escola C).

Todos os professores avaliaram de forma positiva os impactos do Programa, relatando que o recebimento dos materiais é fundamental para o desenvolvimento de qualquer ação dos docentes ou do responsável pela biblioteca, mencionado mesmo por gestores das duas escolas que não dispõem desse funcionário. Cumpre destacar os depoimentos dos professores das escolas A e C: o primeiro afirma que a leitura sugerida pelo Programa favorece o gosto por ela, deixando transparecer um além da

leitura formal. Igualmente, o professor da escola C faz referência à apropriação dos alunos por meio da leitura, o que sugere uma leitura aprofundada, contextualizada e não mecânica. De certo modo, essa é a perspectiva defendida por Silva (1995) e Kleiman (1996), conforme apresentado no início deste artigo, isto é, a apropriação da cultura letrada significa, em última instância, a compreensão do leitor em sua relação com o texto, o que possibilita o trabalho cognitivo de alta complexidade sobre o que é lido. Os professores afirmaram que os livros estão sempre à disposição dos alunos, tanto para utilização na escola quanto para empréstimos, com trocas semanais. Avaliaram como obras de excelência os livros que recebem do Programa e consideraram a quantidade adequada para os usuários.

Dessa forma, verificou-se discrepância entre as respostas dos gestores e a realidade observada nas escolas pesquisadas. Como exemplo, ressalta-se que somente uma delas realiza o empréstimo de livros aos alunos e mantém a biblioteca aberta durante o período de aula, possibilitando o acesso pleno aos materiais.

É importante destacar que as respostas dos participantes são bastante genéricas, não havendo nenhuma menção a situações, ações ou a algum trabalho concretamente realizado com os livros recebidos. O silêncio identificado – tanto no material produzido pela aplicação do questionário quanto nos PPPs analisados – quanto ao papel fundamental dos professores mediando as relações entre os alunos, os livros e os desafios que certamente todos enfrentam para realizá-lo contrasta fortemente com o que os autores que fundamentam este artigo sublinham como essencial para a formação de leitores críticos, conscientes, emancipados. Relembre-se de que as intervenções do professor, apresentando novos olhares, buscando a contradição e, assim, promovendo a reflexão (FREIRE, 1987), problematizando e confrontando ideias (SILVA, 1995), instituindo a interação entre leitor/autor/texto (KLEIMAN, 1993; 1996), têm estatuto de condição essencial para que se possa, efetivamente, considerar que as escolas e suas bibliotecas cumprem seu papel. O acesso aos livros, por si só, não forma leitores.

Essas questões tornam-se mais problemáticas quando se analisa a terceira categoria de análise, referente às concepções de leitor e de leitura. De acordo com os resultados oriundos dos questionários, as concepções dividem-se basicamente em duas linhas: aquela em que se considera o leitor como sujeito ativo nas práticas de leitura, construindo significações na articulação entre conhecimentos prévios, leituras anteriores e o texto; e aquela em que se considera o leitor passivo diante do que é lido, buscando somente encontrar, nas linhas, a ideia que o autor ali inseriu, decodificando as palavras a fim de interpretar o texto. Exemplos dessas duas linhas são apresentados a seguir.

A leitura vai além da decodificação dos símbolos linguísticos, ela envolve a interpretação daquilo que se lê por meio das experiências de vida do leitor. E este é um indivíduo reflexivo que interpreta e simula hipóteses a partir do que é lido. (Professor Escola A).

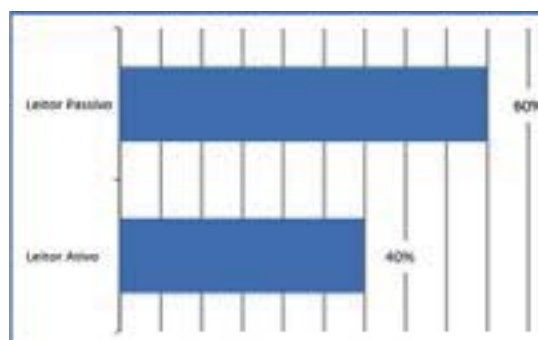
Leitura é a forma de interpretar o que está escrito. Ser leitor significa entender o que está lendo,

sabendo recontar o que leu e se posicionar de forma crítica sobre a leitura feita. (Professor Escola B).

A leitura é decifração das letras a fim de compreendê-las em um contexto. Leitor é aquele que decifra os códigos, compreendendo o que lê e transformando seu mundo a partir da leitura. (Professor Escola C).

Interessante destacar que os gestores das escolas B e C se posicionam de acordo com a primeira visão: o leitor como sujeito que deve ser fiel ao sentido do texto, que se configura, prioritariamente, como uma estrutura fechada e com significado pronto, simplesmente decodificável. A maior concentração de concepções de leitores passivos, sem mencionar a importância de formação de leitores críticos, pode ser notada no gráfico 3, da escola A.

Gráfico 3 – Concepções de leitor da escola A



Fonte: Dos autores.

Como resultado da investigação, pode-se responder afirmativamente à pergunta de pesquisa, qual seja: do ponto de vista dos professores e coordenadores, o PNBE, juntamente com as bibliotecas das escolas municipais de Ensino Fundamental I de Hortolândia, SP, têm contribuído para a formação de leitores? Em que pese as discrepâncias entre respostas dos sujeitos de pesquisa e os conteúdos de Projetos Político-Pedagógicos, além dos diversos desafios para o aprimoramento da relação entre o PNBE e as bibliotecas de escolas do município de Hortolândia, SP, os resultados demonstram que tem havido contribuição à formação do leitor no espaço escolar, no sentido formal, ao menos. É evidente que muito deve ser feito para o aprimoramento dessa política; no entanto, ressaltar o avanço já conquistado é fundamental.

Após a realização desta investigação, cabe ponderar sobre a realidade observada e a finalidade do PNBE, avaliando as semelhanças e as diferenças entre a formulação e a concretização dessa política pública. Assim, outras perguntas podem ser feitas para que outros estudos continuem a explorar e a aprimorar as práticas pedagógicas

de desenvolvimento da capacidade de leitura e de enriquecimento das relações com a literatura; por exemplo: como superar a ausência de profissionais especializados nas bibliotecas escolares? Como incentivar o corpo docente a integrar suas ações às ações formuladas pela biblioteca? Sabe-se que, para responder a tais demandas, é necessário que os professores sejam amparados por condições de trabalho favoráveis e por programas de formação. Há pistas na literatura científica de que esses programas têm mais sucesso quando partem das experiências dos docentes, oportunizando que sejam objetivadas, permitindo reflexões sobre como e por que fazer um trabalho com leitura literária (LEITE, 2014).

5 Considerações finais

O foco da investigação consistiu em analisar o PNBE em escolas municipais de Hortolândia, SP, a fim de examinar possíveis impactos dessa política pública de leitura na realidade escolar, sobretudo no que se refere a contribuições para a formação de leitores. Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível averiguar importante distância entre o que propõem os documentos oficiais em relação ao Programa e a realidade do campo pesquisado; o conhecimento genérico ou mesmo o desconhecimento de professores e de gestores a respeito do Programa, bem como suas concepções sobre leitor e leitura, relaciona-se fortemente ao modo como a leitura é tratada nas três escolas pesquisadas, considerando-se a potencialidade do PNBE. A escolha do Programa se deu por ser a maior política de incentivo à leitura no país, atendendo, atualmente, todas as escolas registradas no censo escolar, ou seja, mais de 85 mil escolas.

Com a realização desta investigação, verificou-se que o Programa Nacional Biblioteca da Escola, como programa de composição e de distribuição de acervos, cumpre o seu papel, fazendo com que as bibliotecas escolares tenham um material muito rico e diversificado. As escolas pesquisadas, do município de Hortolândia, SP, contam também com uma boa estrutura física, destinada a acolher o material que recebem e adequada para que sejam realizados trabalhos com leitura. Entretanto, o processo de formação de leitores não está garantido sem que os sujeitos envolvidos tenham aporte suficiente para desenvolver um trabalho pedagógico significativo relacionado a essa política pública. Os impactos do Programa se mostraram significativos, uma vez que parece estreitar os laços entre os alunos e a literatura, conforme afirmaram alguns professores e gestores, mas não é suficiente para a formação de leitores.

Outro grande problema encontrado foi a falta de informação dos gestores e professores em relação às ações governamentais na área de leitura. Quando uma política pública em educação é implantada, o poder público deve se preocupar com a repercussão que ela trará à sociedade, principalmente dentro das escolas, de modo que é urgente a elaboração de avaliações periódicas durante a execução de tais políticas, construindo

uma dinâmica de acompanhamento para garantir sua eficácia. É por meio da avaliação de políticas públicas que se pode ter parâmetros objetivos e concretos em relação à sua efetividade.

Os resultados indicaram que, embora as bibliotecas escolares contenham um acervo de qualidade, poucas escolas incluem e/ou enfatizam em seu Projeto Político Pedagógico a importância radical de usá-las, por meio de ações significativas e sistemáticas de incentivo à leitura. Por derradeiro, constatou-se que não há formação continuada dos docentes para trabalharem com o material recebido e não há, nesses espaços, profissionais especializados.

É certo que os resultados da pesquisa aqui apresentados referem-se a uma fração modesta do conjunto das escolas que se beneficiam do PNBE em âmbito nacional. Sendo assim, é importante que outras investigações sejam realizadas e colocadas em interlocução, de modo que seja possível identificar a recorrência dos desafios aqui apontados, bem como possibilidades concretamente efetivadas para sua superação.

Referências

- BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de comunicação escrita**. São Paulo: Ática, 1991.
- BRASIL. **Biblioteca escolar: que espaço é esse?** Programa Salto para o Futuro – TV Escola. Brasília, DF: MEC, 2011.
- _____. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Elaboração de Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos, 2008.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC, 2000.
- _____. **Dados estatísticos do FNDE**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>>. Acesso em: 07 dez. 2016.
- CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (Org.). **Construindo o saber – metodologia científica: fundamentos e técnicas**. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados; Cortez, 1987.
- KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes; Unicamp, 1993.

Programa Nacional Biblioteca da Escola e a Formação de Leitores no Contexto Escolar do
Município de Hortolândia, SP

LEITE, Vânia F. Â. O papel da coordenação na formação continuada na Escola de Leitores. **Rev. educ.**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 47-55, jan./abr. 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PENTEADO, José Whitaker. **Técnica da comunicação humana**. São Paulo: Pioneira, 1977.

SILVA, Ezequiel T. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

Recebido em 10/08/2016
Aprovado em 27/11/2016