

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**HELIETE SCHÜTZ MILLACK**

**PERFIL LEITOR DE EDUCADORES NO CONTEXTO DA  
FORMAÇÃO PERMANENTE DA SECRETARIA MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS**

**Florianópolis SC  
2015**



**HELIETE SCHÜTZ MILLACK**

**PERFIL LEITOR DE EDUCADORES NO CONTEXTO DA  
FORMAÇÃO PERMANENTE DA SECRETARIA MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Santana Dias Debus.

Florianópolis  
2015

## **BANCA EXAMINADORA**

**ORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Santa Dias Debus  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação, UFSC

**EXAMINADORAS:**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Renata Junqueira de Souza  
Departamento de Educação, UNESP,  
Presidente Prudente

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gilka Elvira Ponzi Girardello  
Programa de Pós-Graduação em Educação,  
UFSC

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Taiza Mara Rauen Moraes,  
UNIVILLE

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Bunn, Colégio Policial  
Militar Feliciano Nunes Pires

**SUPLENTE:** Professora Doutora Clarice Fortkamp  
Caldin, CED/UFSC

## **DEDICATÓRIA**

Ao tocante ramalhete de flores, que trouxe cor e sensibilidade às diferentes nuances de cinza que contornam a temática da Educação atual e perpassaram este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Corro o risco de ser injusta, se citar nomes aqui. Eu sei: viver é um risco. Mas sei também que limites existem para serem respeitados, embora eu tenha um fascínio por ultrapassá-los. Não vou dar chance para a memória me trair neste momento, mesmo que isto me tenha sido útil em outros. Pois, se houve momentos difíceis ou amargos, eu já os esqueci. Só lembro mesmo das demonstrações de amizade, companheirismo, confiança, apoio. Foram tantos cuidados, ombros amigos, sorrisos generosos, abraços confortantes, lanternas acesas no caminho, sinalizando o rumo da clareza de ideias. Luminosidades de iluminados. Por tudo isso, deixo aqui os meus mais sinceros agradecimentos a todas as pessoas que fizeram parte dessa etapa significativa da minha trajetória de estudante e de educadora. Peço-lhes apenas licença para citar dois nomes dos seres de luz que exerceram todos esses papéis juntos e misturados, que estiveram presentes em todos os momentos felizes e também nos percalços dessa minha caminhada, ao meu lado fisicamente ou em pensamento e certamente no coração. Leo e Thaís. Que Deus continue me dando a bênção de tê-los sempre junto a mim.

## **EPIÍGRAFE**

o processo de formação de mediadores de leitura pressupõe a formação de professores e bibliotecários, de agentes culturais enquanto sujeitos leitores. Somente um leitor ativo, entusiasmado e convicto pode assumir o grande desafio de formar outros leitores emancipados, críticos, sensíveis, envolvendo toda uma comunidade e contribuindo para mudar a realidade deste país.

(LÁZARO, 2009, p. 10)

## RESUMO

Este trabalho apresenta pesquisa destinada a delinear um perfil da identidade leitora de educadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC), na qualidade de leitores literários e de mediadores de leitura na escola. A intenção foi a de investigar o processo de constituição desses educadores como leitores, em especial de literatura, identificando aproximações e distanciamentos entre a trajetória de leitura, a formação docente e a prática pedagógica, ou seja, entre a constituição desses educadores como leitores de literatura, a sua formação docente (Inicial e Continuada), e as articulações destes dois aspectos com aquelas práticas pedagógicas desses educadores, dedicadas à formação de leitores literários. Os sujeitos de pesquisa são dezesseis educadores (10 professoras, três bibliotecárias, um bibliotecário, uma diretora e uma especialista) que participaram da Formação de Leitores e Mediadores de leitura, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por intermédio do projeto *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*, entre 2009 e 2012. Os dados foram coletados por meio de questionário e entrevistas individuais ou em duplas; além de pesquisa documental aos registros do referido projeto de formação permanente da SME. A Pesquisa revelou que os educadores participantes espelham o quadro do magistério da SME Florianópolis, no que se refere à Formação Acadêmica. No entanto, possuem uma relação singular com a leitura literária que os impulsiona sobremaneira para se valerem do trabalho de mediação de leitura literária no seu fazer pedagógico cotidiano. Além disso, este estudo apresenta um mapeamento das políticas públicas e programas de governo que legislam sobre a promoção da leitura, a democratização do acesso à produção literária e a ampliação de propostas de formação de mediadores de leitura.

**Palavras-chave: leitura. Mediação. Políticas Públicas.**



## ABSTRACT

This paper presents a research designed to outline a profile of the educators' reading identity in the Education Municipal Network of the Brazilian city of Florianópolis, SC, as literary readers and reading mediators in school. The intention was to investigate the process of constitution of these educators as readers, especially of literature, identifying similarities and differences between the trajectory of reading, teacher training and pedagogical practice, i.e., between the constitution of these educators as literature readers, their training (Initial and Continuing), and the developments of these two aspects with those pedagogical practices of such educators, dedicated to the formation of literary readers. The research subjects are sixteen educators (ten female teachers, three female librarians, one male librarian, one female principal and one female specialist) who participated in the Formation of Readers and Mediators of Reading promoted by the Municipal Secretariat of Education (MSE) of Florianópolis, by means of the project *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*, (Reading Club: Santa Catarina people in focus) between 2009 and 2012. Data were collected by means of questionnaires and individual interviews or in pairs, as well as a documentary research in the records of that MSE ongoing training project. The survey revealed that the participant educators reflect the teaching framework of the Florianópolis MSE in relation to Education. However, they have a unique relationship with the literary reading that greatly motivates them to use the literary reading mediation work in their daily teaching practice. In addition, this study presents a mapping of public policies and government programs that legislate on the promotion of reading, the democratization of access to literary production and the expansion of reading mediators training proposals.

**Keyword: reading. Mediation. Public Policy.**

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABRELIVROS – Associação Brasileira dos Editores de Livros

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ACAPED – Agência de Capacitação Educacional

AEILIJ – Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil

CBL – Câmara Brasileira do Livro

CERLALC – Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e Caribe

CMPCF – Conselho Municipal de Política Cultural de Florianópolis

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (DF)

DEBEC – Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias

DIREC – Diretoria de Educação Continuada

EBM – Escola Básica Municipal

EDM – Escola Desdobrada Municipal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FBN – Fundação Biblioteca Nacional

FCC – Fundação Catarinense de Cultura

FCLL – Fórum Catarinense do Livro e da Leitura

FMCF – Fundo Municipal de Cultura de Florianópolis

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

FUNARTE – Fundação Nacional de Arte

FUNEC – Fundação Municipal de Educação e Cultura de Santa Fé do Sul (SP)

GEPE – Gerência de Formação Permanente

IES – Institutos de Ensino Superior

INL – Instituto Nacional do Livro  
IPL – Instituto Pró-Livro  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário  
MEC – Ministério da Educação  
MinC – Ministério da Cultura  
OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola  
PNCV – Política Nacional de Cultura Viva  
PNC – Plano Nacional de Cultura  
PNE – Plano Nacional da Educação  
PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos  
PELL – Plano Estadual do Livro e Leitura  
PMLL – Plano Municipal do Livro e Leitura  
PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura  
PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura  
PRONAC – Programa Nacional de Cultura  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
RME – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis SC  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
SEBP – Sistemas Estaduais de Bibliotecas Públicas  
SEED – Secretaria de Educação à Distância  
SESC – Serviço Social do Comércio  
SESU – Secretaria de Educação Superior  
SME – Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SC)  
SNB – Serviço Nacional de Bibliotecas

SNBP – Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

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

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	13
2	DISCURSOS NORTEADORES DA PESQUISA .....	19
2.1	LEITURA, LITERATURA, ESCOLA E LETRAMENTO LITERÁRIO .....	21
2.2	FORMAÇÃO DOCENTE E A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA .....	29
2.3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA .....	38
3	EM BUSCA DO PERFIL DO PROFESSOR LEITOR .....	62
3.1	O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA .....	65
3.1.1	ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO CLUBE DA LEITURA .....	69
3.1.2	AS ETAPAS DE IMPLANTAÇÃO .....	70
3.1.3	DESENVOLVIMENTO DA QUARTA EDIÇÃO .....	74
3.2	O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA .....	76
3.3	DELINEANDO PERFIS .....	78
3.3.1	Narrativas Biográficas.....	79
3.3.2	Palavras acerca de vivências leitoras .....	82
	CONSIDERAÇÕES... ..	104
	REFERÊNCIAS .....	109
	APÊNDICES .....	119
	APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO .....	120
	NESTE ITEM, ESTÁ O MODELO DO QUESTIONÁRIOS DE IDENTIFICAÇÃO QUE SERÁ APLICADO ÀS EDUCADORAS E AO BIBLIOTECÁRIO QUE CONSTITUEM O <i>CORPUS</i> DESTA PESQUISA .....	120

<b>APÊNDICE B – QUESTÕES ELABORADAS PARA AS ENTREVISTAS .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE C – MAPA DE AÇÕES DA SME, VOLTADAS PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA .....</b>	<b>128</b>
<b>NESTE APÊNDICE, APRESENTO UM MAPA DAS AÇÕES DA SME VOLTADAS PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA, DE FORMA VISUALMENTE ORGANIZADA</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE D – TABELA DE RESULTADOS DO OJETO <i>CLUBE DA LEITURA: A GENTE CATARINENSE EM FOCO</i> .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE E – QUADRO RESUMO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS DE IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO A – QUADRO PROLER .....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO B – INFORMAÇÕES SOBRE O <i>PROJETO AGENTES DE LEITURA</i> .....</b>	<b>144</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Toda pesquisa nasce da inquietação sobre um determinado campo de interesse que nos chama a atenção em nossas vivências profissionais, nas interações e trocas de experiências com nossos pares cotidianamente. Da mesma forma, foi com esse espírito de inquietude que me senti provocada para esta pesquisa, a partir da minha prática como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, e também como assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SC) (SME).

Atuando nesta última função desde o ano de 2008, acompanhei oficinas, palestras e cursos de formação permanente<sup>1</sup>, oferecidos pela instituição aos educadores do Ensino Fundamental. No decorrer dessas formações, observei os problemas e os entraves enfrentados pelo grupo de professores em formação, acerca do trabalho de mediação da leitura de literatura no espaço escolar. Problemas estes que estavam relacionados, algumas vezes, à falta de entrosamento entre professores e bibliotecários, outras vezes, ao fato de estes se queixarem do pouco ou quase inexistente aporte acadêmico para realizarem tal prática e da falta de tempo que dispunham para se dedicarem à leitura, em especial, a de literatura. Também tive a oportunidade de realizar oficinas voltadas para o trabalho com leitura literária e a produção de gêneros discursivos<sup>2</sup> na escola.

Foi assim que surgiram as primeiras inquietações, as quais me levaram inicialmente, no ano de 2009, a criar um projeto, dentro da SME, visando a uma formação nesse campo de interesse. Refiro-me ao *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*<sup>3</sup>, um projeto voltado para

---

<sup>1</sup> A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis adotou o termo “permanente” para nomear o processo de formação continuada dos profissionais da educação, conforme consta no site da instituição (<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=formacao+permanente&menu=5>) e em concordância com a lei complementar municipal 348/09 ([http://sistemas.sc.gov.br/cmfp/pesquisa/docs/2009/lcpmf/leicom348\\_09.doc](http://sistemas.sc.gov.br/cmfp/pesquisa/docs/2009/lcpmf/leicom348_09.doc))

<sup>2</sup> Sob o enfoque discursivo de Bakhtin.

<sup>3</sup> Denominado nesta dissertação também, de forma sintética, por *Clube da Leitura*.

a formação de leitores e de mediadores de leitura, do qual participaram os educadores que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Meu interesse em pesquisar sobre a identidade leitora desses educadores intensificou-se nos quatro anos em que vivenciei o desenvolvimento do referido projeto da SME. Ao criá-lo, em 2009, minha intenção foi a de atender às necessidades de promoção da leitura, advindas tanto dos educadores quanto da instituição. Naquele e nos três anos seguintes, assumi a tarefa de colocá-lo em prática, embora sem recursos nem equipe próprios, mas com a aprovação da SME que, não só autorizou o desenvolvimento dele, mas também, viabilizou encontros com escritores e realizou aquisição de livros para compor o acervo do projeto. Assim passei a executar o planejamento, a organização e a coordenação das atividades que envolviam a realização do *Clube da Leitura*. Mas como nada se faz nem se constrói sozinho, ao longo daqueles quatro anos, contei com a colaboração de vinte escritores e de seis consultores, com 76 adesões de educadores que participaram diretamente daquela formação e se articularam com outros 72<sup>4</sup> nas unidades educativas em que atuavam, além do apoio do Gabinete da Educação e do Setor de Logística da SME.

No decorrer dessa vivência, tive a oportunidade de observar mais proximamente o trabalho de incentivo à leitura literária dos professores e bibliotecários que participaram daquela formação. Percebi que as barreiras que aqueles educadores encontravam para realizarem seu trabalho de incentivo à leitura eram semelhantes e pareciam influenciar na motivação deles para esse tipo de trabalho em suas práticas pedagógicas. Apesar disso, promoviam atividades criativas, diversificadas, empolgantes e incentivadoras, com seus estudantes. O que provocava em mim uma sincera admiração pelo trabalho desses profissionais.

Nesse sentido, passei a me fazer os seguintes questionamentos: qual a trajetória de leitura literária desses educadores? A formação inicial e continuada pelas quais transitaram e transitam, influencia de alguma forma, seja positiva ou negativamente, na relação deles com a leitura de literatura? As políticas públicas de promoção à leitura incluem e/ou priorizam a formação leitora dos mediadores, ou seja, daqueles atores que têm a função precípua de formar leitores? Existe uma relação

---

<sup>4</sup> Este número refere-se apenas aos anos de 2011 e 2012, porque não foi feito esse registro nos dois primeiros anos.



direta entre o perfil leitor do educador, sua formação acadêmica e as dificuldades/facilidades que ele encontra na sua prática pedagógica, em especial naquela dedicada à formação de leitores literários?

Assim foram se constituindo as inquietações que me conduziram para esta pesquisa, a qual se configurou como um desafio, haja vista a complexidade de se realizar uma investigação sobre um objeto de estudo em que me encontro tão intensamente envolvida. Se por um lado era essencial que houvesse uma inserção minha no campo, como pesquisadora; por outro, o meu envolvimento com o grupo de pessoas que compõem meu objeto de estudo, naquele tempo e espaço, foi intenso o bastante para causar-me dificuldades quanto ao olhar de distanciamento e a neutralidade necessários a um pesquisador. Por vezes, o lado “cúmplice” insistia em falar mais alto e exigia uma tomada de consciência, uma pausa para disfarçar a emoção e o entusiasmo, voltar às leituras e refletir. E só depois, seguir na realização da análise, fazendo o exercício de manter o maior distanciamento possível.

O objetivo da pesquisa foi o de delinear um perfil da identidade leitora de educadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na qualidade de leitores literários e de mediadores de leitura na escola. A ideia foi a de investigar o processo de constituição desses educadores como leitores, em especial de literatura, identificando aproximações e distanciamentos entre a trajetória de leitura, a formação docente e a prática pedagógica, ou seja, entre a constituição desses educadores como leitores de literatura, a sua formação docente (Inicial e Continuada), e as articulações destes dois aspectos com aquelas práticas pedagógicas desses educadores, dedicadas à formação de leitores literários.

Os objetivos específicos foram os seguintes: organizar um histórico do processo de realização do projeto *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*, com seus desdobramentos, e da participação dos entrevistados nele; elaborar um panorama do perfil leitor dos educadores que participaram do referido projeto da SME e de como a inserção/exclusão da leitura literária ocorreu para eles em seu percurso pessoal e na formação docente inicial e continuada; investigar a história de leitura dos referidos profissionais e a relação destes com a leitura literária antes, durante e após seu período de escolarização até os dias de hoje; identificar nas declarações dos educadores pesquisados pontos de confluências, aproximações ou distanciamentos entre a constituição destes como leitores literários e suas práticas pedagógicas empenhadas na formação de leitores literários; explicitar os entraves e/ou as dificuldades com que se deparam os educadores para satisfazerem suas necessidades e anseios como leitores literários e constituírem um

repertório próprio de leituras; identificar e mapear políticas públicas e programas de governo que legislam sobre a promoção da leitura, a democratização do acesso à produção literária e a ampliação de propostas de formação de mediadores de leitura.

O *corpus* da pesquisa é composto por dezesseis educadores<sup>5</sup> do Ensino Fundamental, sendo seis professoras dos Anos Iniciais, três dos Anos Finais e uma auxiliar de biblioteca, três bibliotecárias e um bibliotecário, uma diretora, uma supervisora. Para a delimitação desse *corpus*, utilizei basicamente dois critérios. O primeiro foi o de optar pelo grupo de educadores que participaram da formação promovida pela SME, por intermédio do projeto *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*, uma ou mais vezes, entre os anos de 2009 e 2012. O segundo foi definir que o recorte do total de 41 educadores que se encaixavam neste critério seria determinado por eles próprios; ou seja, incluir-se-iam no *corpus* da pesquisa aqueles que, estando dentro do primeiro critério, aceitassem participar dela.

A metodologia da pesquisa incluiu entrevistas com tais participantes, individualmente ou em duplas, e questionários de identificação aplicados aos envolvidos; consulta aos registros, acervo e documentos do referido projeto; análise qualitativa dos dados coletados e análise dos resultados, sob a ótica das teorias revisadas e das políticas públicas de promoção da leitura evidenciadas neste estudo.

A respeito das políticas públicas, tomei como fio condutor da abordagem sobre este tema o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Criado em 2006, pelos Ministérios da Cultura e da Educação, por meio da Portaria Interministerial nº 1.442, configura-se como um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos voltados para a área do livro, leitura, literatura e bibliotecas que estão em desenvolvimento no país, empreendidos pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal) e pela sociedade. Conforme consta nos *Princípios Norteadores* do documento, “O Plano valoriza particularmente três fatores qualitativos e dois quantitativos identificados pela UNESCO como necessários para a existência expressiva de leitores de um país”. (BRASIL, 2013, p. 19). Entre os fatores qualitativos, destaco aqui o

---

<sup>5</sup> Considerando que o grupo de pesquisados é diversificado, em termos de funções, e envolve um único homem, optei pelo uso do gênero gramatical masculino plural somente quando ele estiver envolvido na referência. Já quando me reporto exclusivamente às professoras, emprego o feminino plural, já que não há nenhum representante masculino desta função entre os participantes desta pesquisa.

terceiro, que traz a seguinte redação: “c) Deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários, mediadores de leitura) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar essa finalidade.” (ibid., p. 19).

Com o propósito de conhecer um pouco mais a respeito dessa política nacional do livro e da leitura, fiz uma imersão retrospectiva das ações estatais voltadas para essa área a partir dos anos 1930. Por conseguinte, destaco neste trabalho programas e ações governamentais que, de uma forma ou de outra, relacionam-se à promoção da leitura, como Instituto Nacional do Livro (INL), o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e o Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), por exemplo. Além disso, cito as iniciativas de organizações civis sem fins lucrativos, como o Instituto Pró-Livro (IPL). Apresento também iniciativas em nível de estados e municípios, voltadas para a construção dos Planos Estadual e Municipal do Livro e Leitura, amparadas pela legislação vigente, como a Lei Estadual nº 13.848/2006, que libera a instituição de uma política do livro em Santa Catarina; a Lei Municipal 8.478/2010, que cria o Fundo Municipal de Cultura de Florianópolis/2011 (FMCF) e a Lei Municipal 7974/2009, que altera a Lei 2.639/1987 sobre os dispositivos da criação do Conselho Municipal de Política Cultural de Florianópolis (CMPC).

Na perspectiva da escola como formadora de cidadãos leitores, meu olhar de pesquisadora voltou-se para o papel do educador, seja ele professor ou bibliotecário, no processo de mediação da leitura literária, dentro do ambiente escolar. O que me remeteu a investigar a trajetória da constituição desse educador como um leitor, especialmente literário, no sentido em que “fruir o texto literário e crescer pessoalmente ou transformar-se politicamente são partes de um mesmo ato.” (SILVA, 2005, p. 26). Acredito que, antes mesmo de ele se tornar um formador, suas experiências particulares de leitura, especialmente as de literatura, propiciam-lhe inclusive uma melhor compreensão das teorias estudadas. Pois, como afirma Silva (2009),

o eixo em torno do qual giram as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente é continuamente lubrificado pelas práticas de leitura. O professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e provê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói

nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente. (p. 28)

Em vista disso, esta pesquisa pretende contribuir para reflexões acerca da formação inicial e continuada de educadores, especialmente como mediadores de leitura, sejam professores ou bibliotecários, acerca de questionamentos, tais como: de que forma as experiências individuais de leitura interferem nas práticas dos mediadores da leitura literária na escola? Que espaço deve ser destinado a esta leitura na formação inicial e continuada daquele que irá promover a leitura na sala de aula? Que conhecimentos técnico-metodológicos podem subsidiá-lo nesta tarefa e a balizam? Quais necessidades podem emergir dessa atividade, que problemas são enfrentados na prática dela pelos educadores, e também, quais as condições reais de trabalho do mediador de leitura no ambiente escolar? Assim, justifica-se a pesquisa por abordar uma temática de interesse dos profissionais da educação e pelas possibilidades de ela contribuir para os estudos teórico-metodológicos voltados para subsidiar o domínio da leitura e da escrita.

No intuito de desenvolver um pouco mais as ideias aqui expostas e que me motivaram para a pesquisa, esta dissertação está estruturada pelas seguintes seções: esta introdução, onde consta um pequeno memorial, o problema de pesquisa, os questionamentos que me moveram ao estudo e os objetivos traçados para este fim; seguida pelos discursos norteadores da pesquisa, onde estão o referencial teórico e a abordagem sobre políticas públicas de fomento à leitura; um capítulo em que faço a análise dos dados, contendo a Metodologia, o *Locus*, com informações sobre o projeto *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*, e o *Corpus* da pesquisa, apresentando mais detalhadamente o grupo de participantes e o delineamento do perfil do professor leitor da SME Florianópolis; logo após estão as considerações e as referências e, ao final, os apêndices e anexos.

## 2 DISCURSOS NORTEADORES DA PESQUISA

Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*. (CANDIDO, 1995, p. 177) (grifos do original).

A sociedade sofre mudanças nos diversos momentos históricos e, neste atual, elas estão ocorrendo profunda e rapidamente. O avanço tecnológico cresce em progressão geométrica, tornando obsoletos materiais recém-colocados no mercado consumidor. É o caso dos equipamentos relacionados à área da Informática, por exemplo. A modernidade dos meios de comunicação permite que informações sejam transmitidas ao mesmo tempo para diversas regiões do globo terrestre. A engenharia genética produz alimentos transgênicos, clones de animais (por enquanto, irracionais), visando à solução de problemas ligados à alimentação mundial ou das doenças degenerativas e fatais, como osteoporose e câncer. “No entanto, a irracionalidade do comportamento é também máxima, servida frequentemente pelos meios que deveriam realizar os desígnios da racionalidade.” (CANDIDO, 1995, p. 169). Pois, vivemos em uma sociedade em que a lógica do mercado e a competitividade inerente a ela também produzem um retrocesso nas relações humanas.

Diante desse quadro, a literatura pode ser um recurso fundamental para a sensibilização das pessoas. Ela aponta para o caminho da humanização, desde que seja compreendida não na perspectiva literária de uma cultura patriarcal, livresca, enciclopédica, mas a partir de uma concepção libertária de emancipação, de ação social.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega,

propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p. 175).

Sob esta ótica, ler é conhecer não somente a si próprio, mas as tensões que se constituem nas relações do ser humano entre si e dele com o mundo onde vive. O que significa conceber a leitura como um ato de construção da identidade, já que ela amplia a visão de mundo do leitor, permitindo a ele crescer como sujeito e ler criticamente a realidade. É na leitura literária, mais especificamente, que esse movimento de identificação, atribuição de sentidos e compreensão da realidade sobrevém sem artificialismos ou estudos ensaiados, já que, “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras.” (COSSON, 2012, p. 29). Em vista disso, é possível afirmar que ela é um conhecimento de grande relevância para a constituição do sujeito como leitor e como ser autônomo.

Por conseguinte, a literatura oferece uma gama de possibilidades também voltadas para o letramento, funcionando como fonte de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. “Em países como Canadá e Estados Unidos, por exemplo, muitas escolas já aboliram definitivamente o livro didático e utilizam os livros de literatura para ensinar os mais diferentes conteúdos, mas, principalmente, utilizam os textos literários para ensinar os alunos a ler.” (SANTOS; SOUZA, 2009, p. 98).

Consequentemente, a escola, como espaço responsável por oportunizar o ensino-aprendizagem desse conhecimento, precisa estar aberta a atividades que proporcionem o acesso à literatura, da mesma forma que o desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura literária. Às instituições formadoras fica a tarefa de subsidiar os educadores para atuarem como mediadores desse processo; e aos governos, de propiciarem o acesso ao livro, à literatura e à formação, por meio dos mecanismos legais e de programas realizadores.

## 2.1 LEITURA, LITERATURA, ESCOLA E LETRAMENTO LITERÁRIO

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras cores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. (COSSON, 2012, p. 17)

A leitura é condição básica tanto para a compreensão de enunciados, como para a produção deles. Mais que isso, ela é uma prática sociocultural, pois, “no prazer da leitura, ou seja, na ampliação do campo do possível através do jogo criador existe conhecimento e conscientização.” (SILVA, 2005, p. 26). No entanto, historicamente e ainda hoje, é um dos fatores de grande influência nos índices de evasão escolar, uma vez que, quem não “lê”, no sentido de interpretar, passa a ter a crença de que não sabe Matemática, por exemplo, não compreende a História, a Biologia, assim por diante. Mas, salvo algum problema de outra dimensão, o que lhe falta é a familiaridade com a linguagem ou ter desenvolvido um pouco mais a capacidade de abstração. Habilidades que encontram um campo fértil na produção literária.

Ao desconsiderar essa perspectiva, a escola trabalha a leitura de forma fragmentada, limitada aos excertos de textos literários clássicos, contidos nos livros didáticos, sem que haja um trabalho de motivação para que o texto em sua completude seja lido. Em muitas escolas, é possível ouvir professores reclamando que os estudantes não gostam de ler. Além disso, que chegam à fase de ingresso no ensino superior rejeitando a leitura, em especial, dos clássicos e com os mesmos problemas de produção textual de há muito tempo. Muitos jovens não conseguem progredir ou nem sequer acompanhar o “ensino” das diversas disciplinas, porque não sabem “ler”. Dessa forma, afastam-se da escola por acreditar que lhes falta capacidade para “apreender” conhecimentos. É o que constatei, ao menos, em minha prática como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em unidades educativas públicas e particulares onde atuei, como o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na

Escola de Educação Básica Henrique Stodieck, Colégio Geração e outras escolas em Florianópolis (SC).

Em outras situações, à indisciplina é atribuído o baixo desempenho de alguns estudantes que, por vezes, são encaminhados a especialistas, para uma avaliação sobre suas condutas dentro do ambiente escolar. Encaminhamentos advindos desses contextos são os mais variados,

Pais e mães muitas vezes recebem diagnósticos preocupantes em relação ao desempenho escolar de seus filhos: *distúrbios de atenção, impulsividade, hiperatividade, retardamento, distração, inquietude, agitação, desorganização, estresse, esquecimento, rebeldia, dispersão, agressividade*. (KIRINUS, 2011, p. 15) (grifos do original)

Diagnósticos assim acabam justificando a falta de interesse de crianças e adolescentes pelas atividades pedagógicas. Porém, estes estudantes possuem um potencial criativo e imaginativo latente e pouco explorado na escola. Isso porque a criatividade, a imaginação e a fantasia constituem uma lacuna no currículo escolar, ou seja, não são conteúdos valorizados como conhecimentos essenciais na trajetória de ensino formal dos estudantes. Conseqüentemente os livros didáticos, que apoiam o trabalho pedagógico, priorizam apenas outros conhecimentos, quais sejam: aqueles ditos básicos e essenciais aos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. A este respeito, vale lembrar o saudoso escritor Bartolomeu Campos de Queirós, ao afirmar em entrevista à jornalista Jerúsia Arruda, que

O livro didático sempre conta para a criança o que o homem já fez. O homem andou até tal lugar na matemática, até aqui na física, até aqui na Química, Biologia e tal, mas como a literatura é feita de fantasia, ela está sempre proporcionando ao leitor maior contato com a fantasia, a ter maior coragem para deixar a fantasia vir à tona. **E a fantasia é o que há de mais importante porque todo o real que nos cerca é uma fantasia que vem no corpo.** Quer dizer, hoje estamos comemorando cem anos do 14 Bis, com esses aviões cruzando os céus com 800 passageiros, essa coisa toda, mas cem anos atrás era uma



fantasia dos Santos Dumont. **Todo real é uma fantasia que vem no corpo, então fantasiar é sempre uma atitude de acrescentar algo novo no mundo, tudo que acontece de novo foi a fantasia que fez.** (ARRUDA, 2008, s.p). (grifos do original)

Ao contrário do texto didático, o texto literário não oferece respostas prontas. Em vez disso, ele provoca reflexões, aguça a criatividade, cria imagens, promove o prazer estético, transforma o olhar do leitor para o mundo e para si próprio, ampliando a sua capacidade de pensar e de gerar novas ideias. Nele, “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”. (CÂNDIDO, 1995, p. 177). Dessa forma, conduz o leitor para uma viagem ao mundo da fantasia ao mesmo tempo em que o faz refletir sobre a realidade. É como se a leitura do texto literário gerasse uma espécie de espaço de jogo mental, onde o leitor organiza os seus registros do imaginário, do real e do simbólico, aprendendo assim a lidar com os conflitos, a sexualidade, o afeto e as emoções.

Considerando-se que a literatura tem o potencial de provocar esse processo criativo, ela pode ser vista, então, como um veículo de avanço do projeto humano do homem. Pois, “a produção estética problematiza o cotidiano levando ao desenvolvimento científico e à criação de novas formas de inserção e relação homem-meio.” (CUNHA, 2009, p. 30). Nela, a construção da narrativa envolve o leitor de tal forma, pela linguagem e pelos recursos estilísticos, ao ponto de levá-lo para dentro da história. Os temas de que trata a literatura? Estes encantam, não pela complexidade, mas por serem universais e atemporais. Nas palavras de Bartolomeu Campos de Queirós, registrada no documento Manifesto por um Brasil literário: “é o que a literatura oferece e abre a todo aquele que deseja entregar-se à fantasia. Democratiza-se assim o poder de criar, imaginar, recriar, romper o limite do provável”. (QUEIROS, 2009, p. 1).

Nesse sentido, a literatura infantil e juvenil, como arte e objeto estético, é uma linguagem privilegiada que provoca novos esquemas dentro do processo de desenvolvimento humano. Por intermédio da fantasia, ela aflora a imaginação, abre caminhos para a prática do exercício da criatividade, alimentando o mecanismo cerebral na capacidade produtiva de ideias e inventos, favorecendo assim as possibilidades de verdadeiras mudanças na vida cotidiana do jovem leitor. “Quer percebamos ou não, o caráter de coisa organizada da obra

literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo.” (CANDIDO, 1995, p. 177).

Porém, as condições criadas ou oferecidas pela escola para que a leitura literária se processe não são animadoras.

Infelizmente, na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca, quando existe, é sinônimo de sala do livro didático, não tem funcionários preparados para incentivar a leitura e apresenta coleções tão reduzidas e antigas que um leitor desavisado poderia pensar que se trata de obras raras. O cenário é o mesmo nas escolas públicas e privadas, com exceções de praxe que só justificam a regra. (COSSON, 2012, p. 32)

Entretanto, a escola é um espaço privilegiado para se proporcionar uma maior interação de crianças e adolescentes com a literatura e, assim, desenvolverem suas habilidades de ler, escrever e refletir sobre o mundo em que vivem, para que possam participar plenamente da sociedade.

Nessa perspectiva, de acordo com Cunha (2009), uma das questões a ser revista é “a crença de que o conhecimento estético é totalmente dissociado do conhecimento científico, do conhecimento cotidiano e da ordem sociopolítica, tal como se concebeu a arte como circunscrita ao usufruto das elites econômicas” (p. 30). E um dos caminhos para se chegar a esse fim é o de oferecer às crianças e aos adolescentes o convívio constante e progressivo com obras e gêneros textuais, ampliando o conhecimento prévio e o universo de referências deles, propiciando-lhes familiaridade com expressões culturais e científicas e permitindo-lhes exercitar a imaginação, desenvolver a criatividade e o conhecimento do mundo onde vivem. No entanto,

se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta ler. [...] A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência da simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária

tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2012, p. 29-30)

Por isso, a importância do trabalho do educador, na condição principal de um leitor, como um mediador da leitura na relação Literatura e Ensino. É ele o mensageiro da mágica de levar o iniciante para uma viagem a esse “mundo” gigante em possibilidades de aprendizagem, mas de tamanho suficiente para ficar guardado dentro da memória e do coração de cada leitor. Aliás, compartilhar leituras é o ponto alto do letramento literário e da compreensão da leitura. Afinal, a leitura não se configura como um processo passivo. Longe disso, por exigir descoberta e recriação, “a leitura coloca-se como produção e sempre supõe trabalho do sujeito-leitor.” (SILVA, 2005, p. 25). Por isso,

é preciso alimentar a imaginação de nossos alunos, compartilhar leituras com eles e oferecer-lhes experiências de fruição para que descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita conhecerem melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas sensíveis, mais críticas, mais criativas. (BALDI, 2009, p. 8)

A Educação, como um caminho para a formação do sujeito como ser no mundo, carrega a tarefa de propiciar a ele possibilidades de conviver com os materiais culturais, como a literatura. Nesse sentido, é de grande importância oportunizar aos estudantes momentos nos quais eles possam intervir, participar, colaborar, enfim, ouvir o outro, refletir sobre as colocações feitas pelo outro, e expressar seu pensamento de forma descontraída e prazerosa, mas ao mesmo tempo, significativa. “A ESCOLA TEM a função precípua de socializar conhecimento. Socializar implica que todo indivíduo, de qualquer sociedade, pode ter acesso aos saberes historicamente construídos pela humanidade e apropriar-se deles.” (CUNHA, 2009, p. 27) (grifo do original).

Para essa autora, dentre os três tipos de conhecimento desenvolvidos pelo homem, o prático, o científico e o estético, este último *possui um traço diferenciador*. Trata-se de seu aspecto de resistência ao que está pronto, ao dito como regra, aos axiomas. Esse traço traz consigo o elemento desestabilizador necessário para a criação e o desenvolvimento cognitivo, desencadeado pela percepção, no sentido em que “é o meio pelo qual entramos em contato com a rica textura qualitativa do mundo e ficamos conscientes de um mundo que se força sobre nós.” (ibid. p. 30). Assim a percepção nutre e instiga a investigação, (des)educa o olhar para as coisas e as relações humanas no mundo, inclusive as de poder sobre/com/entre elas, tornando-se *o controle racional da ação/criação*, se considerarmos esta como a *saída do pensamento*. Assim, “faz-se necessário rearticular as relações que na modernidade foram estabelecidas entre Pedagogia e Arte.” (ibid, p. 43).

Basta um olhar mais atencioso para o momento histórico e social contemporâneo para reconhecermos essa necessidade. Ele nos coloca desafios em relação à Educação, principalmente, no que tange à leitura, a qual permeia todas as áreas do conhecimento. Um desses desafios está relacionado ao nível de informações e de conhecimentos necessários ao cidadão, para que este possa participar da sociedade e realizar práticas de uso da linguagem que permitam a interferência dele na transformação das relações sociais. Ao mesmo tempo, as relações sociais de trabalho, poder e humanas exigem, cada vez mais, que o sujeito possua um nível de conhecimento geral e específico amplo e adequado ao contexto em que se encontra (trabalho, escola, família, entre outros).

Entretanto, a despeito dessa importância da leitura, e incluo aí a literária, para a constituição do cidadão crítico e inventivo, nem as famílias, nem o sistema educacional, tão pouco o poder público brasileiros estão perto de concretizarem a idealização de uma sociedade de leitores e de difundirem a valorização de uma cultura de leitura literária no âmbito nacional. Pois, apesar de se propagar a existência de uma política de formação de leitores ou de promoção da leitura,

Vivemos num país onde os indicadores de leitura não são nada favoráveis. Por mais que estejamos avançando, os níveis de compreensão leitora ainda são baixíssimos e o número de leitores, idem. Daí o acesso ao livro e formação leitora ser um direito básico de cidadania, de inclusão social e de desenvolvimento. (SANTOS, 2009, p. 38)

Alguns movimentos são feitos, no curso da promoção de esforços tanto do Estado como da sociedade civil, porém muito tímidos e com poucos efeitos práticos ainda. O Ministério da Educação, por intermédio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) distribui livros de boa qualidade literária às bibliotecas das escolas públicas de educação básica, cadastradas no Censo Escolar, ou seja, de diversos municípios do país. No entanto, um leitor não se forma apenas com livros. A convivência com leitores assíduos, que demonstrem interesse e empolgação por essas obras, é fundamental na formação de uma cultura leitora. Não basta colocar uma criança, por exemplo, diante de diversas obras literárias e fazê-la circular em meio a elas. É preciso que ela conviva com adultos que estejam envolvidos eventual ou permanentemente com esses recursos, que demonstrem entusiasmo e vontade de compartilhar as experiências e propiciar a construção de significados colaborativamente.

Porém, em grande parte dos espaços nos quais os livros do PNBE chegam, não há um movimento para que eles venham a aguçar o interesse do próprio corpo pedagógico, ou de leitores potenciais, ou de familiares destes, sequer da comunidade onde vivem.

A grande maioria dos professores e alunos, potenciais leitores dos acervos distribuídos, continua à margem das obras disponibilizadas, salvo raras iniciativas desencadeadas em centros urbanos mais adiantados e, de modo geral, dependentes de projetos pessoais de mediadores de leitura que assumem voluntariamente a tarefa. (PAIVA, 2012, p.23)

O que acaba acontecendo é o pouco, ou quase nenhum aproveitamento desse material que, muitas vezes, permanece exposto nas prateleiras sob os cuidados de um guardador, quando não acondicionados em caixas, por falta de espaço para expô-lo, sem que seja objeto de interesse de professores, bibliotecários, menos ainda de estudantes.

Outra questão a se considerar é por que alguns conhecimentos são mais valorizados que outros? Conhecimentos estes que são considerados pela classe dominante, ou por uma elite cultural erudita, como relevantes e essenciais a todos. Por que alguns têm direito a ele e a outros este direito é negado, negligenciado ou considerado desnecessário? “Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que

reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos.” (CANDIDO, 1995, p.172). Mas também, por que o conhecimento que um determinado grupo adquire ao longo da experiência sócio-familiar e da prática ou exercício de sua atividade profissional, situada dentro de um determinado campo de conhecimento, necessidades e interesses, é considerado menor, menos importante que outro?

Por que o gosto pela arte clássica ou pela arte popular, pelas obras literárias canônicas, ou pela literatura de cordel, confere *status* diferentes aos sujeitos, já que a literatura se expressa de diferentes formas? E falo aqui de obras literárias, e não de literatura de massa, popular, de cunho comercial. Falo daquela produção que se identifica com a perspectiva de Cândido (1995), em que são consideradas como literatura“(…) todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.” (p. 174). Então, se é arte, se é literatura, se é cultura, por que a diferença de valor, diminuindo a importância de uma e enaltecendo a de outra? E mais, por que a ascensão, o progresso e a valorização da vida humana precisam estar relacionados a uma dada “ascensão” de classe social econômica?

Além disso, se um membro daquele grupo tiver o desejo de tornar-se um profissional de área científica, intelectual, como ele irá movimentar-se na formação sem ter conhecimentos científicos básicos e sem dominar uma linguagem associada à respectiva área? Neste aspecto, penso que a eterna discussão entre a distinção de valores atribuídos ao trabalho braçal/físico e ao intelectual parece estar enraizada neste julgamento de valor. Como se, na realização de qualquer atividade humana não houvesse necessariamente uma ação mental correlacionada a ela.

A partir dessas reflexões, volto-me também para a formação docente no que se refere ao processo de formação do mediador de leitura. Nesse sentido, a formação de leitores e de mediadores vem sendo abordada por estudiosos, entre eles Lázaro (2009) e Cunha (2009), como sendo prioridade na educação de hoje. No campo dos estudos sobre a formação docente, a leitura pode ser considerada como o ponto de referência de desenvolvimento da identidade do próprio educador. Nessa perspectiva,

o processo de formação de mediadores de leitura pressupõe a formação de professores e

bibliotecários, de agentes culturais enquanto sujeitos leitores. Somente um leitor ativo, entusiasmado e convicto pode assumir o grande desafio de formar outros leitores emancipados, críticos, sensíveis, envolvendo toda uma comunidade e contribuindo para mudar a realidade deste país. (LÁZARO, 2009, p. 10).

Aliás, o fortalecimento da integração entre professores e bibliotecários é ponto de destaque nas propostas e programas de democratização da leitura, especialmente nos referenciais nacionais, conforme destaque no item 2.3 *Políticas Públicas de Leitura*. No entanto, essa integração nem sempre se concretiza na prática. Embora, muitas vezes, os bibliotecários tenham consciência da importância dessa parceria, eles se deparam com falhas na formação inicial para o trabalho de mediação da leitura. Na próxima seção, faço uma abordagem a respeito dos meandros que envolvem a formação docente para a mediação da leitura literária, inclusive dos que se referem a essa parceria, considerando também as relações de poder e humanas que permeiam a sociedade de hoje.

## 2.2 FORMAÇÃO DOCENTE E A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

Na atualidade, o mundo em crescente transformação, bem como as exigências, decorrentes dessa dinâmica e que se colocam aos profissionais de qualquer área do conhecimento, desestabilizam o equilíbrio nas relações humanas. Os sujeitos estão em competitividade e precisam superar seus limites constantemente, para provarem sua competência profissional e, assim, garantirem seu espaço no mercado de trabalho. Isto chega a ser cruel. Pois, cada vez mais, os seres humanos deixam de se reconhecer como semelhantes. A exploração do homem pelo próprio homem é banalizada. A formação de uma grande classe de explorados é produzida e reproduzida dentro da própria sociedade, pelos vários setores e instituições, inclusive a escola.

Nesse turbilhão de agentes externos interferindo na condução de sua própria vida, aqueles que têm a tarefa de “educar” pessoas sentem ainda mais os reflexos dessa competição desenfreada, já que são pressionados a buscar formas de melhor obter bons resultados quantitativos. É o caso do professor, que vem sendo transformado em técnico, tarefeiro e gerenciador de propostas didático-metodológicas impostas pelo Estado. Desconsidera-se, neste aspecto, que ele não é apenas um gestor de informações, ou conhecimentos, ou saberes. Ele é um educador e está envolvido diretamente com pessoas, com sujeitos que trazem consigo as suas formas de lidar com o mundo no qual estão inseridos e requerem uma formação integral. Em consequência, possui um compromisso maior que o de preparar para o mercado de trabalho, o de conscientizar os seus estudantes sobre a dinâmica das relações sociais de poder que permeiam suas interações com o mundo real e contribuir para que tenham acesso à cultura e à arte. Por isso, esse profissional precisa ter uma formação que lhe subsidie para esta tarefa e confira a ele a valorização de seu papel social.

No meio acadêmico, surgem estudos que apontam para modificações no processo de formação docente. O posicionamento do educador frente às políticas públicas educacionais e às relações sociais de poder passa a ser foco de atenção, além da humanização dos sujeitos. Em vista disso, o caráter dele como intelectual e pesquisador, passa a ser discutido na formação para a docência.

Do lado do campo de estudos sobre formação docente, passou-se a questionar a concepção de formação, o que gerou, conseqüentemente, uma transformação importante, sobretudo a partir da década de 1990. A ideia de formação caminhou para concebermos como de crucial importância a valorização das desigualdades e dos percursos particulares que integram a experiência individual. [...] As medidas vindas a partir da LDB de 1996 buscaram afastar a pesquisa da formação docente. Passaram a ser tratados de maneira central os temas da formação de um professor-pesquisador e a definição de um locus em que a pesquisa esteja necessariamente presente. Percebemos, assim, que leitura e formação caminham juntas nesse contexto. (ANDRADE, 2007, p. 10)



Mais que caminharem juntas, a leitura sustenta a pesquisa. Ela é o alimento do processo reflexivo do educador sobre o objeto de estudo e sobre sua própria prática. Nesse sentido, a formação dele como leitor e pesquisador eleva-o inclusive à categoria de intelectual. E esta condição abre portas para uma mudança de rumo deste frente à perspectiva de transformação de docentes em profissionais técnicos, tarefeiros, gerenciadores e cumpridores de normas e diretrizes impostas por meio de propostas curriculares, as quais os inserem em uma cultura da *performatividade* ou dos *princípios da competição e da responsabilização* (GIROUX, 1997) associados a esta.

Dentro desse contexto, os estudos sobre a formação docente apontam para a necessidade de uma reformulação da finalidade das agências formadoras, no que se refere à possibilidade de formar professores críticos reflexivos, mas especialmente, autônomos e transformadores, com atitude de pesquisador. O que, em última instância, parece utópico, haja vista às influências externas dos organismos nacionais e internacionais que funcionam tanto como proponentes de uma determinada política pública de ensino quanto como agentes reguladores de todo o processo da escolarização.

Além disso, as formulações teóricas que envolvem esse tema se movimentam, algumas vezes, de forma desconexa e outras até contraditórias. Ora reforça-se a importância do professor pragmático, conteudista, ora reflexivo, ora crítico, ora autônomo, emancipatório, transformador, ou seja, cada tendência traz um componente teórico no sentido de fundamentar a prática educativa, às vezes, na direção diferente daquela proposta pela outra, às vezes, complementar a ela. Isso provoca uma instabilidade no meio e também abre espaço para que os mesmos preceitos sirvam tanto como instrumentos de libertação quanto de coerção.

Nessa perspectiva, a partir das ideias de Zeichner (1998), “hoje muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas”. (p. 207). No fundo, sentem-se desamparados para tomarem decisões sobre as situações conflitantes com as quais se deparam em suas práticas cotidianamente. A imagem que fazem dos pesquisadores acadêmicos e das novas teorias é a de que os esforços destes apenas estão voltados para a observação dos aspectos negativos relacionados à prática docente. Por outro lado, os pesquisadores acadêmicos desconsideram a pesquisa do *prático*, já que

a maioria dos acadêmicos envolvidos com o movimento de professores-pesquisadores no mundo reduz o processo de investigação realizado pelos próprios professores a uma forma de desenvolvimento profissional e não o considera como uma forma de produção de conhecimentos (Noffke, 1994, apud Zeichner, 1998, p. 208).

A relevância de uma prática reflexiva surge da ideia de romper com esse ciclo, no sentido de se pensar a possibilidade de o conhecimento ser produzido fora da academia, ou seja, a partir da própria prática educativa, mas também, como uma forma de o educador reagir ao tecnicismo e à racionalidade técnica impostos por propostas curriculares que contemplam a lógica do mercado. Mas cabe aqui um alerta.

Na última década, os termos prático reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se *slogans* de reformas do ensino e da formação de professores e professoras em vários países. No entanto, propositadamente ou oportunamente confusa na sua compreensão conceitual. (GERALDI, MESSIAS, GUERRA 1998, p. 249).

Já a teoria crítica proposta por Giroux (1997), aborda as questões que enredam os professores na assimilação, aceitação e, até mesmo, incorporação de um contexto de base alienante no qual estão inseridos. Por isso, suas ideias levantam a necessidade de os professores se aperceberem das suas próprias condições de trabalho e se alertarem para a reflexão crítica, ligada à ideia de autoridade *emancipatória*. Com isso, deveriam voltar-se para a compreensão das estruturas sociais mais amplas, atuando como verdadeiros intelectuais transformadores e desenvolvendo um ensino que leve seus estudantes a também adquirirem um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas. Dessa forma, os professores envolver-se-iam com movimentos sociais na busca de uma sociedade mais emancipadora, ou seja, igualitária e democrática. Mas, conforme crítica de Contreras (2002), “Giroux representa o conteúdo de uma nova prática profissional para os professores, mas não expressa as possíveis articulações com as experiências concretas docentes” (p. 162).

No âmbito nacional, uma movimentação teórica na direção de valorizar a pesquisa na formação docente só ganhou destaque recentemente, a partir da década de 1990, e também gerou rumos diferentes. A prática reflexiva e a pesquisa são pontos comuns entre as tendências, embora tenham pontos de divergência.

No Brasil, assim como no exterior, esse movimento caminhou em múltiplas direções: Demo (1994) defende a pesquisa como princípio educativo; Lüdke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldí, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências, resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa. (ANDRÉ, 2001, p. 56)

Essas diferentes perspectivas teóricas e tendências de ideias ou pensamentos estão refletidas na escola, na prática e na atitude pedagógica, introduzidas por diretrizes curriculares, por propostas pedagógicas advindas do Estado, a cada período histórico (provavelmente defasadas), basicamente de forma superficial e, até mesmo, distorcida. Conforme afirma Lopes (2006),

Variados discursos atuam como instrumentos de homogeneização nas políticas, - listagens de competências, práticas de avaliação centrada nos resultados, modelos internacionais de avaliação, práticas de avaliação de livros didáticos e a própria concepção de livro didático como um guia do trabalho docente \_ construindo, de diferentes formas, um discurso favorável à centralização curricular. (p. 43)

E a complicação maior parece estar no processo de regulação dos organismos governamentais, fortemente influenciados por outros de abrangência internacional, e que direcionam seus referenciais teóricos a

partir de uma avaliação sobre esse processo de escolarização descompassado, e ainda, somado aos interesses maiores de manutenção de uma sociedade desigual.

A esse respeito, Freitas (2007), faz uma crítica contundente à política relacionada ao Plano de Desenvolvimento da Educação, definida no *Compromisso Todos pela Educação*. Ela alerta principalmente para a priorização dessa política pelo ensino a distância, para suprir suas próprias exigências e que, ao mesmo tempo, empurra os estudantes para as instâncias não institucionais, alargando o sistema mercadológico dos cursos de formação de professores e, assim, promovendo a degradação/desqualificação do professor.

Segundo essa crítica, o ensino nas instituições públicas, no que se refere à mudança de enfoque dos cursos de formação acadêmica, das universidades e nos centros de educação, especialmente, dos cursos de pós-graduação, estão desviados do seu foco dos estudos científico e teórico para os de caráter tecnológico, pragmático e conteudista; do educador crítico para o subordinado e competitivo.

A partir desse ângulo de visão, uma política que prioriza o ensino a distância descaracteriza o perfil de produção de conhecimento das universidades e limita o acesso, pela baixa oferta de vagas, nos cursos de Mestrado e Doutorado, acirrando a disputa e contribuindo para a proliferação de cursos de qualidade duvidosa dentro da iniciativa privada.

Esse é um alerta que suscita a reflexão sobre o que há de novo no conjunto de reformas pautadas em propostas curriculares. Nestas, os “tais elementos de renovação indicam as novas competências desejáveis para a inserção no mundo atual, como por exemplo, a capacidade de se inserir em diferentes contextos de trabalho, constantemente em mudança” (DIAS; LOPES, 2003, p. 5). Em outras palavras, a manutenção de um modelo social injusto e desigual está ali contemplada, uma vez que essa formação *fast food* atende aos requisitos do mercado. O que se configura, neste caso, é uma nova relação tempo-espaco da formação do professor e um novo paradigma educacional em que este é responsável tanto pelo seu próprio desempenho quanto pelo dos seus estudantes. Um tipo de educação, cujo currículo é organizado em torno das competências, e que tem como questão central o como fazer, o conhecimento prático, útil para a atuação. Assim, “o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores”. (id. p. 2).

Neste contexto, as mudanças na educação estão vinculadas à formação do educador como um profissional padronizado, na perspectiva do treinamento técnico com vistas aos resultados passíveis e suscetíveis à avaliação, ou seja, sob um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho do professor. Ao professor é atribuído um papel de técnico de alto nível, preparado para executar as leis e princípios de ensino eficaz, instrumentalizado para cumprir a tarefa específica de implementar conhecimentos técnicos.

Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula.” (GIROUX, 1997, p. 155)

Entretanto, educadores, embora fiquem à margem das decisões, têm muito a contribuir. Eles são também responsáveis pelos processos educativos e conhecem o cotidiano escolar, incluindo as relações ideológicas de poder inerentes a este, já que se encontram na condição de partícipes do processo de escolarização.

Por outro lado, uma educação para a consciência crítica, em contraposição à cultura da *performatividade* ou dos princípios da competição e da responsabilização associados esta, requer uma formação intelectual do educador, na busca por uma sociedade mais humana. E um dos caminhos para se atingir tal categoria é reconhecer que ser educador e ser leitor são faces distintas de uma mesma moeda, ou frente e verso de uma mesma folha. Pois, a constituição de um está inseparavelmente atrelada à do outro.

Partindo da premissa de que, para verdadeiramente gerar o aprendizado dos alunos, é preciso que ele saiba aprender e ensinar, e de que, para ensinar, é necessário que ele primeiro aprenda, para que depois ensine. Seria possível supor que somente aquele que lê e que conhece o universo da leitura será capaz de formar leitores. Tal afirmação leva-nos a refletir sobre as condições práticas e objetivas de leitura dos professores e a questionar sua formação. (BALÇA; SOUZA, 2012, p.377)

Essa é uma questão a ser ponderada especialmente quando se fala em formar jovens leitores no âmbito da escola, ou seja, na mediação de leitura. E ao pensar neste contexto, cabe ressaltar também a importância de haver uma parceria entre o professor e o bibliotecário ou profissional que atua na biblioteca. Configuram-se nela as diversas possibilidades de realização de momentos de promoção da leitura literária. Mas, para que isso ocorra, mais que o empenho desse profissional no sentido de ir além dos conhecimentos da biblioteconomia, faz-se necessário que ele assuma seu papel de educador. É preciso que ele esteja preparado para fazer indicações de leitura, tanto para alunos como para professores, e também, para contribuir com o planejamento destes, especialmente, no que se refere às atividades e projetos de mediação de leitura literária.

Para tais atividades, vale destacar a relevância da biblioteca escolar. Como parte integrante do processo educativo, ela é potencialmente um espaço para dar suporte à formação de leitores. Ela “deve funcionar como campo profícuo para o desenvolvimento de práticas de incentivo à leitura, como *locus* privilegiado para a formação de leitores literários e um núcleo ligado ao esforço pedagógico dos professores”. (MORAIS, 2012, p.39)

E, neste ponto, torna-se imprescindível o investimento na formação do mediador de leitura. Pois, é ele quem faz a intermediação entre o texto literário e o leitor, ou seja, ele é a ponte que liga esses dois elos. Tome-se como exemplo a estratégia dos meios de comunicação de massa que considero, neste aspecto, eficientes “mediadores”, embora muitas vezes não advoguem em causa tão nobre. Antes que um determinado produto seja lançado no mercado consumidor, esses meios funcionam como recursos construtores de uma cultura de admiração, de paixão e de desejo por esse bem, ou pela imagem dele, ou pelo conceito atrelado a ele. Depois são utilizados para a efetivação de uma intensa campanha publicitária que promoverá a oferta desse produto. Como consequência, este passa a constituir um objeto de busca e até mesmo de disputa por parte do consumidor. Assim se criam as condições propícias para a concretização do consumo.

Um curso de formação/qualificação almejado, seja para a docência ou biblioteconomia, levando em conta os pontos ressaltados aqui, seria aquele que buscasse desenvolver os aspectos inerentes a um educador leitor, voltados para o trabalho de mediação de leitura literária na escola, tais como: subsidiar o cabedal teórico; oferecer metodologias e atividades práticas; alimentar o repertório de leituras literárias; ampliar a visão de mundo; alimentar a imaginação, a criatividade, o gosto

estético e o prazer pelo texto literário. Tudo isso regado à valorização da arte e da cultura, mexendo com a sensibilidade de cada um, porque como todo ser humano, “A gente não quer só comida/ A gente quer comida/ Diversão e arte (...)” (TITÃS, 2013).

É preciso formar para além da função de educador, a de leitor, pois “ser leitor depende de diversos fatores que estão além do interesse, hábito ou gosto pela leitura; é necessário que a pessoa disponha de condições objetivas (tempo e recursos materiais) e, principalmente, subjetivas (formação, disposição pessoal) [...]”. (BRITO, 2009, p. 194).

Pois, como pensar em formar leitores se o educador não for, antes de tudo, ele próprio um leitor? Como incentivar jovens leitores ao ato da leitura se o próprio incentivador não o pratica? Assim se dá na maior parte das interações humanas. A vontade de fazer aquilo que o outro faz vem de motivações internas, mas também, de exemplos observados e a admirados. Como um educador pode atrair novos leitores se não lê ou não dispõe de condições para ler; não demonstra entusiasmo pela leitura; não faz referência aos textos lidos para ilustrar seu discurso; não comenta suas impressões de leitura; não se reporta aos autores com a finalidade de salientar as habilidades de criação e de domínio da linguagem, não valoriza a riqueza do conhecimento e da sabedoria deles? Como ser um modelo, quando se é socialmente desvalorizado ou mesmo desqualificado?

Então, faz-se necessário ir além da formação inicial. O Educador precisa ser alimentado constantemente por meio de leituras e de cursos específicos de formação de mediadores de leitura literária; porque estes podem contribuir nesses dois aspectos, ou seja, na ampliação do repertório de leituras e nas perspectivas metodológicas voltadas para este trabalho. Pois,

Um dos desafios que vem sendo colocados nos cursos de formação continuada de professores, agentes de leitura etc., caminha no sentido de buscar inseri-los em experiências de compartilhamento de leituras, de entusiasmo por esta atividade de produção de significados para os textos, de diálogos entre os textos, evidenciando, enfim, que na prática de ler, há também um componente afetivo e coletivo que não deve ser ignorado. Ter acesso aos livros ou tempo para ler não é suficiente, nem simplesmente deixar de ler. Para que o interesse pela leitura ocorra, faz-se necessário apresentar os livros aos leitores em

formação. Há que se investir na mediação de leitura. (SILVA, FERREIRA, SCORSI, 2009, p. 52).

Portanto, é possível inferir que a formação do educador pede um movimento de 360°, ou seja, completo, de forma que a linha que se inicia em um ponto retorne a esse mesmo ponto, não com a mesma constituição da qual partiu, mas trazendo uma bagagem forte o suficiente para amparar e sustentar a outra. Fazendo uma analogia com uma roda de pessoas, em que a mão esquerda de cada uma recebe energia da pessoa anterior e a mão direita leva energia para a pessoa seguinte, os vários aspectos que compõem a formação do educador vão se amalgamando e compondo uma corrente, cujos elos estão em constante movimento de abrir e fechar. Abrir para receber e fechar para refletir e firmar/sustentar.

Além disso, se há um interesse comum entre as esferas constituintes do processo educacional, no sentido de contribuir para a construção de um país de leitores, em concordância com a proposta do governo federal, o envolvimento das políticas públicas estatais na formação dos agentes do processo de mediação de leitura é de primordial importância, sejam estes professores ou bibliotecários.

Por isso, foi-me de suma importância nesta pesquisa fazer uma incursão no contexto histórico da implantação das políticas públicas de fomento à leitura. Na próxima seção, apresento esse estudo, explanando sobre as políticas promovidas em nível nacional, considerando o aspecto histórico da implantação de medidas constitucionais implementadas pelo Governo Federal atualmente.

### 2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA

Definir políticas públicas não é uma tarefa simples. Existem muitas definições que se opõem, ou mesmo são congruentes entre si. Souza (2006) expõe algumas delas, mas ressalto apenas um pensamento da referida autora, o qual acredito ser mais condizente com este



trabalho. Ela afirma que, embora existam controvérsias sobre as definições, nas quais, de um lado, concentra-se o foco no papel do governo, e de outro, enfatiza-se as possibilidades de articulações entre governos e outras entidades e grupos sociais,

[...] as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores. (SOUZA, 2006, p. 24).

Nesta seção, abordo as políticas públicas de fomento à leitura, no intuito de compreender e analisar os programas e as ações atuais de Estado e de governos, voltadas para questão da leitura, em especial, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e seus desdobramentos, acreditando que

Tão ou mais antiga que a própria noção ocidental de literatura, a ideia de que a leitura de obras literárias cumpre um papel importante no desenvolvimento do ser humano, quer no sentido estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no mais amplo de educar os sentidos e favorecer o entendimento das relações sociais, está na base dessas preocupações e iniciativas. (PAULINO e COSSON, 2009, p.63)

Dentro desta perspectiva, volto-me à trajetória percorrida até a oficialização de documentos, instituições e movimentos, sejam estes do governo ou de outros setores sociais que, de uma forma ou de outra, influenciaram na construção do referido Plano e, conseqüentemente, no desenvolvimento de programas e projetos advindos dele. Minha intenção maior foi a de conhecer os alicerces do PNLL e tentar entender sua repercussão dentro e fora do âmbito estatal.

No quadro atual das políticas públicas concernentes ao livro e à leitura, dentro do cenário nacional, a importância da leitura é declarada, da mesma forma que a preocupação com a formação de público leitor e, por conseguinte, de agentes e mediadores de leitura, haja vista à

constituição formal de políticas públicas de fomento à leitura no Brasil, cujo expoente máximo é o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL).

Como diretriz que baliza as ações voltadas para o objetivo do governo federal de formar uma nação de leitores, o PNLL enfatiza esses pontos. Na apresentação do Guia para elaboração dos Planos Estadual e Municipal do Livro e Leitura, por exemplo, consta que “a leitura sistemática constrói uma subjetividade complexa, permite o deleite estético e amplia o repertório de conhecimentos do leitor”; e mais, que “a leitura é uma ferramenta fundamental para a educação e, sobretudo, um instrumento de transformação social e de construção de cidadania”. (BRASIL, 2009, p. 4 e 9). Já em seu Eixo de Ações 2<sup>o</sup>, expressa a necessidade de existirem “Programas de capacitação de educadores, bibliotecários e outros mediadores de leitura”. (BRASIL, 2013, p. 28).

Na política atual, há também uma abertura para que a sociedade civil participe mais das decisões sobre as políticas públicas de incentivo à leitura, com maior articulação entre setores sociais, governamentais e o mercado editorial, na composição dos serviços públicos. O que será demonstrado mais à frente. No entanto, em outros momentos históricos, as políticas públicas de fomento à leitura tinham outra configuração.

No período anterior a 1980, as decisões sobre a criação e implantação de políticas públicas voltadas para o livro e a leitura ficavam centradas na esfera federal. Aos estados e municípios era atribuída a tarefa de executores das políticas gestadas pelo governo federal. Nas articulações entre essas esferas, prevaleciam a troca de favores e o clientelismo. Herança da política cultural que prevaleceu desde o tempo do Império até o início da Velha República. A distribuição de acervos e conservação deles, a implantação de bibliotecas, a participação da sociedade e a formação de mediadores não eram foco de atenção.

Aliás, característico também daquele período eram a desarticulação e a fragmentação institucional; órgãos do governo sem coordenação; falta total de articulação política entre setores diversos, inclusive de políticas setoriais, como Educação, Saúde e Habitação, isoladas por estruturas independentes e especializadas. Não havia participação da sociedade civil, nem na formação, nem na implementação, sequer no controle das políticas públicas.

---

<sup>6</sup> São quatro os eixos que orientam o PNLL. O Eixo 2 refere-se ao Fomento à leitura. Os demais eixos serão abordados de forma mais esclarecedora no item 2.3.1 deste trabalho.

O debate sobre a descentralização do governo iniciou-se a partir dos anos 1970 e foi fortalecido nos anos 1980, com o processo de redemocratização, sobre a reforma do Estado. Os focos desse movimento foram a descentralização e a participação de segmentos da população no âmbito das decisões estatais.

Foram atores importantes deste processo, tanto movimentos sociais, que reivindicavam acesso aos serviços públicos e melhoria da sua qualidade, quanto categorias profissionais que atuavam no serviço público, como médicos e educadores (FARAH, 2001, p. 125).

A crise fiscal e a escassez de recursos contribuíram para a prevalência da proposta neoliberal do Estado no final dos anos 1980 e início dos anos de 1990. Assim, a reforma do Estado foi impulsionada a voltar-se para as questões de qualidade, eficiência, eficácia, efetividade da ação estatal e a focalizar a ação social nas necessidades das populações mais empobrecidas. Houve a consolidação de alguns progressos;

(...) além das teses de descentralização e participação: a necessidade de estabelecimento de prioridades de ação; a busca de novas formas de articulação com a sociedade civil e com o mercado, envolvendo a participação de ONGs, da comunidade organizada e do setor privado na provisão de serviços públicos; a introdução de novas formas de gestão nas organizações estatais, de forma a dotá-las de maior agilidade, eficiência e efetividade, superando a rigidez derivada da burocratização de procedimentos e da hierarquização excessiva dos processos decisórios (FARAH, 2001, p. 128-129).

Para entender um pouco melhor os alicerces que sustentam o PNLL, mais que a constatação desse quadro de interesses políticos, foi-me necessário buscar informações a respeito dos programas institucionais ou iniciativas governamentais que, de uma forma ou de outra, contribuíram para os novos rumos da política e dos programas de incentivo à leitura.

No contexto histórico do Brasil, a principal instituição pública responsável pelo desenvolvimento do livro e da leitura, ao longo do período compreendido entre 1937 e 1990, foi o Instituto Nacional do Livro (INL). Criado pelo Decreto Lei nº 93/1937, ao longo dos 50 anos de sua existência, vinculou-se a quatro instituições. Nasceu no interior do Ministério da Educação e Cultura (1937-1953). Passou a responder ao Ministério da Educação (MEC), de 1953 a 1981, depois à Fundação Pró-Memória, ligada ao Ministério da Cultura (MinC), entre 1981 e 1988, e finalmente à Fundação Pró-Leitura, também do MinC, nos anos de 1988 a 1990.

Seu contexto de implantação foi marcado por um atraso da atuação do Estado na área da leitura em relação a países europeus, como a França, cujo sistema público de ensino para escolarizar a infância já estava implementado. Além disso, os meios de comunicação de massa ampliavam-se, ao mesmo tempo em que reforçavam a cultura da oralidade (entendida aqui como em contraposição à escrita). Na época, eram altos os índices de analfabetismo da classe operária, 40% da população acima de 15 anos era analfabeta, e os intelectuais da Semana de Arte Moderna cobravam do governo federal ações para enfrentar este problema e também o estabelecimento de uma política cultural.

A elaboração de um documento, o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>7</sup>, provocou os debates que envolveram diferentes segmentos sociais, como políticos, professores, estudantes e jornalistas para discutir o sistema educacional brasileiro. No calor dessas discussões, o INL foi gerado, como resultado “da incorporação das funções do Instituto Cairu, criado no ano para produzir a Enciclopédia Brasileira, e o Plano Nacional da Educação (PNE)” (ROSA; ODDONE, 2006, p.186).

Tendo inicialmente assumido um papel de tutor do cidadão, no que concerne à leitura, o Instituto teve como maiores méritos o conjunto de publicações de alta qualidade, a inclusão da Biblioteca Pública como preocupação do Estado e a abertura de espaço para temas e autores brasileiros. Entretanto nada se investiu para a formação de um público leitor, embora o Instituto tenha promovido a formação de recursos

---

5 Documento “[...] que consolidava os intensos debates, que ocorreram nos anos 20 e 30, sobre o sistema educacional brasileiro. Debates objetivando ampliar o acesso da população à educação, definir as responsabilidades da União, estados e municípios em assuntos educacionais, propor currículos e métodos de ensino, enfim, dotar o país de uma política nacional de educação, até então inexistente (SILVA, 1992, p. 20)”

humanos para atuação nas bibliotecas, por meio de cursos de biblioteconomia em todo o Brasil. Isso porque essa formação era de ordem técnica. “Ficou patente que a simples oferta de livros não garantiu a formação de práticas de leitura”. (ROSA, ODDONE, 2006, p.186).

A partir de 1956, as articulações do INL com os estados e os municípios configuraram-se pelo atendimento aos interesses sobre acervo, conforme a demanda de cada região. Em contrapartida, enquanto o INL se dedicava à distribuição de livros, enfrentando os desafios da precária infraestrutura de transportes e comunicação, para chegar às localidades mais distantes do país, em 1961, o MEC criou o Serviço Nacional de Bibliotecas, (SNB) para coordenar a rede de bibliotecas, no sentido de integrar e aperfeiçoar os serviços de biblioteca. Entretanto as duas estruturas, de funcionamento paralelo, atuavam de forma desconectada. Somente após oito anos de existência, o SNB foi incorporado ao INL.

Ao longo dessa época, a participação da sociedade era praticamente nula, restringia-se a uma representação “da Academia Brasileira de Letras no Conselho consultivo da Campanha Nacional do Livro realizada pelo INL. Aos poucos, houve um crescente envolvimento de especialistas na formulação das políticas, bem como progressivas modificações no quadro da leitura. Uma destas traduzia-se na percepção de que a leitura deveria alçar voos para além dos muros das elites. Outra foi o aumento da produção literária para crianças e jovens. “Essa literatura trazia a noção de leitura como “atividade insubstituível e imprescindível tanto ao crescimento individual como ao social” (PERROTTI, 1990, p. 16)

Por outro lado, como o INL passou a responder ao MEC, constituiu-se aí uma integração entre o planejamento bibliotecário e o da educação. Com isso, houve um deslocamento da biblioteca, de pública para escolar. Ou seja, a função, que até então tinha esse espaço, de atender ao público em geral, passa a ser de atendimento às demandas de pesquisa e formação técnica-profissional do público escolar. Dessa forma, o Instituto passou a distribuir também livros didáticos às bibliotecas públicas escolares. “Essas mudanças, fizeram com que a literatura ficasse em segundo plano”. (OLIVEIRA, 1994, p. 141). Até hoje, como mostrou a pesquisa Retratos de Leitura no Brasil, os estudantes representam o maior número de usuários das bibliotecas (OLIVEIRA, 2011, pg. 35)

No ano de 1976, o INL implantou o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), como parte do processo de

descentralização. Derivaram deste os Sistemas Estaduais de Bibliotecas Públicas (SEBP).

Outras iniciativas também foram tomando lugar no cenário das políticas públicas, voltadas para o livro e a leitura, a partir das necessidades advindas do quadro nada animador que retratava a realidade brasileira na área.

[...] estudiosos da leitura, no final dos anos 1970, denunciaram e diagnosticaram o fracasso na produção de hábitos de leitura; a falta de tempo e de condições econômicas de alguns segmentos da sociedade para a prática da leitura e a escola que apresentava um modo funcional e positivista de ensinar a ler. Além, é claro, da falta de livros e mesmo de bibliotecas dentre tantos outros problemas que acometiam a escola e a sociedade de forma geral.

A partir dessas denúncias, nos anos 1980, foi criada a Associação de Leitura do Brasil (ABL). O Congresso de Leitura (COLE) ganhou notoriedade e surgiu a revista: *Leitura: teoria e prática*. (grifo do original) (PERES, 2008, p. 2)

O enfraquecimento do Instituto era notório e ficou mais evidente a partir da criação da Fundação Pró-Leitura, vinculada ao MinC, em 1988, que passou a coordenar as atividades. O INL foi incorporado à Biblioteca Nacional, renomeada Fundação Biblioteca Nacional (FBN). Assim, deu-se a sua extinção, a qual aconteceu juntamente com outros órgãos, setores e políticas públicas, como a Lei Sarney e a Fundação Nacional de Arte (FUNARTE).

Até a instituição do INL, não havia, no Brasil, uma sistematização administrativa, ou do funcionamento das bibliotecas públicas, tão pouco organização, planejamento de ações voltadas para o livro e leitura. Com essa ferramenta estatal, abriu-se espaço na área, ampliando-se o campo de visão e as possibilidades de se trilhar um caminho de democratização do acesso ao livro, cujo porto de chegada estivesse aberto a novas experiências, ajustadas às necessidades dos tempos, espaços e públicos, ou seja, a novos contextos históricos e sociais. Ainda assim, “a discussão sobre uma política efetiva de formação de leitores continua a merecer, entre nós, uma reflexão profunda e que, certamente, esteve na base, em maior ou menor grau, de

todas as políticas de promoção da leitura desenvolvidas até o momento.” (PAIVA, 2012, p.16).

Com relação à formação de agentes e mediadores de leitura, os espaços são conquistados em Programas Governamentais, como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), Arca das Letras e o PRÓ-LEITURA. Além dos órgãos criados com o objetivo de promoção do livro e da leitura, cabe aqui também ressaltar algumas dessas iniciativas voltadas para esse fim a partir do ano de 1992.

Início abordando o PROLER que foi instituído pelo Decreto nº. 519, em 13 de maio de 1992, sob uma proposta de ação descentralizada, a partir de uma campanha nacional (1984-1989), intitulada “Por uma Política Nacional de Leitura”, a qual foi coordenada pela professora Eliana Yunes. Até 14 de agosto de 2014, estava vinculado à FBN e era mantido pela Biblioteca Nacional e por iniciativas autônomas da sociedade organizada, na forma de comitês conveniados ao Programa. A partir da divulgação do Decreto Nº. 8297<sup>8</sup>, de 15 de agosto de 2014, essa configuração muda e o PROLER passa a fazer parte da Secretaria Executiva do MinC. Com a criação deste Programa, o Estado, além da alfabetização e da compra de livros, passou a ter a função de formar leitores, mais que isso, dentro da nova configuração, passa a ter a responsabilidade de promover a difusão do livro, o incentivo à produção literária nacional, dentro e fora do país. O que exige uma política específica para esse fim, e também, parcerias com Estados e Municípios, Fundações culturais, universidades e órgãos da sociedade civil. Nesta perspectiva,

Uma política de leitura que responda às demandas sociais não se limita à instalação de salas, à composição de acervos e à oferta de um conjunto de escritos em determinadas linguagens. Essa política deve também envolver a formação continuada de leitores capazes de atuar como agentes de leitura, prestando apoio pedagógico eficiente aos usuários e colaborando diretamente em projetos voltados à difusão de técnicas e habilidades específicas de leitura e escrita. (BRASIL, 2009).

---

<sup>8</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8297.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8297.htm)>. Acesso em: 25/04/2015.

No período inicial do Programa, o poeta Affonso Romano de Sant'Anna, esteve à Frente da FBN e julgou necessária uma reinvenção do conceito de leitor, na perspectiva de uma ação integrada entre livro, leitura e bibliotecas. Segundo ele, “ter bibliotecas e editar livros são apenas dois lados de um triângulo, os quais só se complementam com um programa que parta para a reinvenção do próprio conceito de leitor”. (SANT'ANNA, 2007, apud OLIVEIRA, 2011, p. 38)

Divergências internas, relacionadas à questão da visão semiótica da leitura e a ênfase dada à contação de histórias como incentivo à leitura culminaram na saída da professora Eliana Yunes, no ano de 1996. A estratégia toma novos rumos, com a coordenação da Secretária Geral da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), Elizabeth Serra. Além disso, devido à falta de recursos, o público escolhido foram os professores e responsáveis por bibliotecas escolares.

Na busca pelo atendimento à demanda nacional por políticas públicas mais participativas, os principais objetivos do PROLER são:

- promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita;
- promover políticas públicas de acesso ao livro e à leitura, contribuindo para a formulação de Políticas Nacional de Leitura;
- articular ações de incentivo à Leitura, entre setores da sociedade civil;
- viabilizar pesquisas sobre livro, leitura e escrita;
- incrementar o Centro de Referência sobre Leitura. (BRASIL, 2009)

Atualmente o Programa assume o compromisso de promover ações de valorização social da leitura. São algumas dessas ações: a formação de uma rede nacional de encontros de incentivo à leitura e à escrita; a promoção de cursos de formação continuada de profissionais que realizam práticas de leitura e escrita e a assessoria para implementação de projetos de leitura. “As atividades do Proler são de diversas naturezas, desde visita de autores aos municípios brasileiros, cursos de capacitação para professores e bibliotecários, semanas culturais sobre livro e leitura, entre outras”. (BALÇA; SOUZA, 2012, p. 374). Tais ações são realizadas por intermédio de uma rede nacional de cooperação, formada por comitês representativos de instituições culturais, organizações não governamentais, prefeituras e universidades. Os representantes recebem formação da coordenação do Programa e reúnem-se anualmente, em um encontro regional e outro nacional.



Outra iniciativa governamental inserida na perspectiva da formação foi o projeto “Uma Biblioteca em cada Município”, vinculado ao Ministério da Cultura (MinC). Sua existência foi curta, de 1995 a 2002, mas foi o período de maior força da Lei Rouanet<sup>9</sup>. Nasceu no contexto de reestruturação e na perspectiva da continuidade do PROLER, no momento em que mais de 2.300 municípios não tinham bibliotecas, com o objetivo de ampliar as redes de bibliotecas públicas. O que de fato cumpriu com a criação de 1.500 novas bibliotecas, entendidas não como “depósitos de livros”, mas como “uma instituição fundamental para o desenvolvimento cultural, educacional e social” (OLIVEIRA, 2011, p. 41). No entanto, não havia previsão de momentos culturais nesses espaços. A responsabilidade pela promoção de ações culturais e de incentivo à leitura era de cada município que recebia do projeto recursos para a infraestrutura, mobiliário e acervo.

Além da diminuição dos recursos do MinC para o investimento direto e para o repasse às instituições, devido à grande fatia orçamentária destinada à lei Rouanet, outro fator que contribuiu para extinção do projeto foi a dificuldade na fiscalização da prestação de contas das prefeituras. Pesaram também as críticas do Conselho Federal de Biblioteconomia, o qual reivindicava maior fortalecimento das bibliotecas e se manifestava insatisfeito com o fato de não haver, por parte do projeto, a exigência de bibliotecários formados para atuarem nelas.

Também entre as iniciativas voltadas para a formação de leitores e mediadores de leitura, inclui-se o PRÓ-LEITURA. Este programa “objetivou a formação continuada, oportunizando ao professor a discussão teórica e ampliação do repertório de vivências de leitura e escrita, além de constituir estratégias de reflexão e de intervenção nas práticas pedagógicas.” (ROSA; ODDONE, 2006, p.191). Tais discussões, aporte teórico e estratégias de trabalho com leitura eram viabilizados por intermédio de oficinas e cursos oferecidos tanto a

---

<sup>9</sup> Lei nº. 8313 que define normas para incentivo à cultura, com base na renúncia fiscal do Imposto de Renda a pessoas físicas e jurídicas que investirem em projetos da área da cultura. A análise dos projetos é feita por: Secretaria Audiovisual, Biblioteca Nacional, FUNARTE, IPHAN, Fund. Casa Rui Barbosa e Fund. Casa Rui Barbosa e Fund. Cultural Palmares. A Comissão de Incentivo à Cultura, órgão deliberativo do MinC autoriza os projetos aprovados para captar recursos por um ano (prorrogável por mais dois). Ao final, os proponentes devem apresentar relatório das atividades e prestar contas ao MinC.

professores do ensino fundamental, quanto a supervisores pedagógicos e bibliotecários.

Criado em 1992, em uma parceria entre as secretarias estaduais, universidades e a Embaixada da França, teve uma curta duração, encerrando as atividades no ano de 1996. Isto oficialmente, porque, segundo Ângela Balça e Renata Junqueira de Souza (2012), extraoficialmente as ações do programa continuaram em alguns lugares, como em Belo Horizonte, onde ocorreram até 2004. Foi um dos programas do governo federal que antecederam ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), conforme consta no quadro do Anexo A.<sup>10</sup>

O PNBE foi instituído em 1997, pela Portaria 652, vinculado ao MEC, e vigora até os dias de hoje. Inicialmente elaborado na perspectiva de enfatizar a distribuição de acervo de literatura às bibliotecas de escolas públicas no âmbito nacional, no período compreendido entre os anos de 2001 e 2003, destinou os livros diretamente aos estudantes e suas famílias, por intermédio do PNBE – Literatura em Minha Casa. A partir de 2004, entretanto, retornou a distribuição nas bibliotecas escolares, com o propósito de retomar a valorização deste espaço no cenário do coletivo da escola. “O programa tem por objetivo democratizar o acesso às obras de literatura infantil e juvenil, brasileiras e estrangeiras, e também o acesso a materiais de pesquisa e referência a professores e alunos.” (BALÇA; SOUZA, 2012, p.375).

A execução do programa é feita pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, de forma centralizada. Às escolas públicas, secretarias municipais e estaduais cabe o apoio logístico. A distribuição do acervo é organizada de forma que, em anos pares, os livros são destinados às escolas de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. As unidades educativas que atendem ao público dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio recebem as obras em anos ímpares. Dentro desse cronograma,

O PNBE 2014 é direcionado à aquisição e à distribuição de obras literárias às escolas públicas de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e educação de jovens e adultos (ensino fundamental e médio), com

---

<sup>10</sup> Atualmente não é mais possível acessar a esse programa no *site* do MEC.

acervos de títulos de diversos gêneros literários, como crônica, novela, romance, bibliografia, teatro, poema, livros de imagens, histórias em quadrinhos, entre outros. (FNDE, 2014)

O processo de avaliação, bem como a seleção das obras que irão compor os acervos é realizado por um grupo de docentes de universidades federais, com formação em Mestrado e Doutorado, além de experiência tanto na educação básica quanto na formação de educadores. Os critérios de avaliação são expostos nos editais do PNBE, os quais levam em consideração a qualidade do texto, da adequação temática e do projeto gráfico.

Embora haja um investimento considerável do PNBE no que tange à aquisição e distribuição de livros, dentro de uma logística bem organizada, na outra extremidade desse arranjo, ou seja, dentro das escolas, permanecem as dificuldades com relação à apropriação dos acervos. Ao menos é o que indicam pesquisas, como a de Jane Paiva e Andréia Beremblum (2009), em que são revelados os meandros dessa composição, a partir de uma avaliação diagnóstica do PNBE. Em tal pesquisa de campo, as autoras constataram que o uso dos livros didáticos ainda é o centro do trabalho pedagógico e supera em grande proporção o uso de outros textos.

Dessa forma, fica mais evidente a ideia de que disponibilizar livros de literatura não é suficiente para mudar a prática pedagógica no que se refere ao uso dessas obras. Existe uma emergente demanda de avanço da política para uma nova etapa, pois “a distribuição maciça de livros de literatura a todos os segmentos escolares não se faz acompanhar de um consequente investimento na formação de mediadores de leitura. Como consequência, os resultados ambicionados pelo PNBE se frustram.” (CADEMARTORI, 2012, p. 09).

Em 2003, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) instituiu um programa de bibliotecas, denominado Arca das Letras. Ele é direcionado para o incentivo à leitura nas comunidades rurais, pela distribuição de acervos e implantação de bibliotecas. Para além dessas metas, uma de suas ações é a formação de agentes de leitura, que são pessoas da própria comunidade, voluntárias, capacitadas pelo programa para atuarem nas bibliotecas e organizarem atividades culturais para a promoção da leitura. Cabe a cada comunidade selecionar os voluntários e estabelecer o local para a “Arca”, a qual recebe do programa um acervo de 200 livros, entre os literários, técnicos e didáticos. Aos agentes ficam as responsabilidades pelo funcionamento e logística da

biblioteca, pela promoção de campanhas de doação de livros e eventos culturais. “A estrutura do programa é descentralizada, com a coordenação nacional do MDA e instâncias estaduais e locais responsáveis pela execução e monitoramento das atividades. (OLIVEIRA, 2011, p. 45).<sup>11</sup>

Novas perspectivas na área da leitura e do livro emergiram ainda em 2003, a partir do debate promovido pelo governo federal sobre a atuação do MinC, no qual a Lei Rouanet foi o centro das discussões<sup>12</sup>. Inicialmente foi sancionada a Lei 10.753/2003, Lei do Livro<sup>13</sup>, instituindo uma Política Nacional do Livro, Leitura e Bibliotecas. Sob o meu ponto de vista, uma lei muito mais do livro do que da leitura e da biblioteca. Pois, observo que apenas três das doze diretrizes do documento estão voltadas para estes itens. São elas: I - assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro; V – promover e incentivar o hábito de leitura; e IX – capacitar a população para o uso do livro como fator fundamental para seu progresso econômico, político, social e para promover a justa distribuição do saber e da renda. As outras nove diretrizes reportam à cadeia produtiva e ao mercado editorial, a meu ver. Entretanto, reproduzo aqui o Capítulo IV da lei, que trata da difusão do livro e elenca em dois dos cinco itens ações direcionadas à leitura e à biblioteca:

Art. 13. Cabe ao Poder Executivo criar e executar projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura, ampliar os já existentes e implementar,

---

<sup>11</sup> No site do MDA existe uma comunidade virtual, na qual são registradas informações sobre o programa. Ela pode ser acessada pelo seguinte endereço: [http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/arcadasletras/one-community?page\\_num=0](http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/arcadasletras/one-community?page_num=0). (Acesso em: 24.02.2014)

<sup>12</sup> Naquele momento histórico, a lei 8.313/91 “passou a ser vista por alguns setores como um fator de mercantilização da ação cultural do governo, uma vez que a renúncia fiscal representava a maior parte do orçamento do Ministério da Cultura.” (OLIVEIRA, 2011, p. 46). Além disso, o cenário dos valores captados revelou a concentração de investimentos em duas regiões do país, Sul e Sudeste, entre os anos de 2003 e 2007.

<sup>13</sup> As bases desta lei já haviam sido construídas no anteprojeto elaborado pela Câmara Setorial do Livro e da Comunicação Gráfica (1995 a 1996) que promoveu discussões a respeito de uma política do livro, reunindo diferentes setores, como o MinC, o MEC, associações de classe e de trabalhadores do mercado editorial.

isoladamente ou em parcerias públicas ou privadas, as seguintes ações em âmbito nacional:

I - criar parcerias, públicas ou privadas, para o desenvolvimento de programas de incentivo à leitura, com a participação de entidades públicas e privadas;

II - estimular a criação e execução de projetos voltados para o estímulo e a consolidação do hábito de leitura, mediante:

a) revisão e ampliação do processo de alfabetização e leitura de textos de literatura nas escolas;

b) introdução da hora de leitura diária nas escolas;

c) exigência pelos sistemas de ensino, para efeito de autorização de escolas, de acervo mínimo de livros para as bibliotecas escolares;

(BRASIL, 2003)

No ano seguinte ao da instituição da lei, o Projeto Fome de Livro, vinculado à Biblioteca Nacional, deflagrou o movimento de realização da política por ela estabelecida, inicialmente com ações desenvolvidas na cidade de Ribeirão Preto, o primeiro município nacional a criar uma lei do livro. Assim, estavam lançadas as bases do PNLL, uma vez que

O Então chamado Programa Fome de Livro já contava com três dos quatro eixos de ação que vieram a compor o PNLL: (1) democratização do acesso ao livro; (2) fomento à leitura; e (3) valorização do livro. O Programa Fome de Livro fazia parte da política social do novo governo que se iniciava com o Programa Fome Zero de segurança alimentar, que acabou não tendo continuidade e foi substituído pelo Programa Bolsa Família. Com isso, o Programa Fome de Livro passou a ser chamado de Plano Nacional do Livro e Leitura. (OLIVEIRA, 2011, p. 47-48)

O quarto eixo do Plano foi acrescentado quando da realização do Ano Ibero-americano da Leitura, que no Brasil foi denominado de

Vivaleitura<sup>14</sup>, enquanto nos países de língua espanhola chamou-se de *Ilimita*. Esse evento aconteceu em 2005, mas já havia sido pré-determinado pela XII Cúpula Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo dois anos antes, em 2003. Envolveu 21 países da Europa e Américas, com o propósito de comemorarem o Ano Ibero-americano da Leitura, 2005, mas também, de estimular e fomentar a prática da leitura. Conforme Oliveira (2011),

Durante o ano de 2005, foram realizadas mais de 1.500 atividades, entre eventos, encontros, premiações, fóruns, videoconferências, documentos, campanhas e atividades de capacitação, que debateram todos os eixos do Vivaleitura, organizadas tanto pelo governo como pelas diversas organizações da sociedade civil. Em 2006, o Governo Federal oficializou a criação do Plano Nacional do Livro e Leitura dando continuidade a toda a mobilização e aos debates do Vivaleitura em 2005, institucionalizando um modelo de cooperação entre governo e sociedade civil. (p. 49)

Antes mesmo da realização do evento, aconteceram encontros preparatórios, entre os anos de 2004 e 2005, em sete macrorregiões nacionais, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Distrito Federal, Ceará e Pará. Mas todos os estados brasileiros e o Distrito Federal também foram envolvidos por intermédio de videoconferências regionais e uma federal, via Internet, interagindo assim com outros países ibero-americanos. Participaram desses momentos vários segmentos sociais, como líderes das comunidades quilombolas e indígenas, sindicatos de trabalhadores, igreja e profissionais ligados ao livro e à leitura.

---

<sup>14</sup> “O Vivaleitura foi um movimento liderado pelo Governo Federal, através dos Ministérios da Cultura e da Educação, pela OEI (*Organização dos Estados Ibero-americanos*), pelo CERLALC (*Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e Caribe*), vinculado à UNESCO, e contou com a participação de diversas bibliotecas e organizações da sociedade civil ligadas ao livro e à leitura e também mobilizou a cadeia produtiva do livro” (MARQUES NETO, 2006, p. 19. In: OLIVEIRA, 2011, p. 49) (Grifos meus)

O PNLL nasceu configurado em forma de uma Portaria Interministerial, nº. 1442, de 10 de agosto de 2006, firmada entre MEC e MinC, delineado a partir dos quatro eixos de ação (democratização do acesso; fomento à leitura e à formação de mediadores; valorização da leitura e comunicação; desenvolvimento da Economia do livro) e ampliado a partir das demandas da sociedade, incorporadas no Vivaleitura. O documento é parte integrante do Plano Nacional de Cultura (PNC)<sup>15</sup> e, conforme registro da FBN 2012<sup>16</sup>, contém um conjunto de programas, projetos, além de um calendário anual de atividades e eventos de iniciativa do Estado (em âmbito federal, estadual e municipal) e da Sociedade (setor privado e terceiro setor) para promover o livro, a leitura e as bibliotecas no Brasil.

Uma primeira avaliação do documento foi levada à Pré-Conferência Nacional do Livro e da Leitura, que aconteceu em 2010, em Brasília. Neste evento, foram debatidas as sugestões extraídas das 24 assembleias estaduais, realizadas entre os anos de 2009 e 2010, por organizações da sociedade e da cadeia produtiva e criativa do livro. As contribuições reafirmaram os princípios, conceitos e diretrizes do PNLL e revelaram o interesse de que tal política nacional tenha também uma dimensão local.

Para transformar-se em lei, o PNLL depende da contribuição dos diversos setores sociais. Neste sentido, tanto os governos estaduais, municipais, como a iniciativa privada, as organizações não governamentais e a sociedade passaram a promover ações voltadas para o fomento à leitura. No ano de 2011, o Decreto Presidencial nº. 7559, de 1º. de setembro, tornou o PNLL um Plano do governo, com metas e compromissos para cada mandato de governo. Conforme essa legislação, o PNLL “consiste em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no País.” (BRASIL, 2011). Ainda conforme o Decreto, os objetivos do Plano são: I - a democratização do

---

<sup>15</sup> O Plano Nacional de Cultura (PNC), instituído pela **Lei 12.343**, de 2 de dezembro de 2010, tem por finalidade o planejamento e implementação de políticas públicas de longo prazo (até 2020) voltadas à proteção e promoção da diversidade cultural brasileira. Diversidade que se expressa em práticas, serviços e bens artísticos e culturais determinantes para o exercício da cidadania, a expressão simbólica e o desenvolvimento socioeconômico do País. (BRASIL, 2011)

<sup>16</sup> (Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2012/04/PNLL.pdf> . Acesso em: 04/03/2014)

acesso ao livro; II - a formação de mediadores para o incentivo à leitura; III - a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; e IV - o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional.

Nessa nova etapa do Plano, foram divulgadas as ações e as metas do MinC em 2012, relacionadas ao PNLL. Nesse registro, constam também os investimentos empreendidos pelo Ministério em favor do Plano. Foram mais de 373 milhões de reais, em mais de 40 programas e projetos, assim distribuídos entre os quatro eixos estratégicos: 1 – Democratização do Acesso 254.627.554,16; 2 – Fomento à Leitura e a Formação de Mediadores 56.165.936,11; 3 – Valorização Institucional da Leitura 8.000.000,00; e 4 – Fomento à Cadeia Criativa e à Cadeia Produtiva 54.907.059,00. (BRASIL, 2013)

Em outubro de 2013, as Comissões de Educação e Cultura promoveram um debate acerca de políticas públicas de incentivo à leitura e democratização do acesso ao livro, em audiência na Câmara dos Deputados. Na ocasião, a deputada Fátima Bezerra (PT/RN), lançou um manifesto, propondo o envio de um projeto de lei que legisle sobre essa questão, injetando a possibilidade de o Plano vir a se tornar lei<sup>17</sup>. Até o momento, essa regulamentação ainda não aconteceu.

O site oficial do PNLL é [www.pnll.gov.br](http://www.pnll.gov.br), entretanto atualmente não é possível acessá-lo. O documento pode ser acessado pelo endereço: <<http://odai.org/wp-content/uploads/2013/06/enlace138.pdf>>. (Acesso em: 4/03/2014). A maior parte das informações sobre o documento original consta do Guia para elaboração e implantação dos Planos estaduais e municipais do livro e leitura, PELL e PMLL. Este guia está disponível em:

<<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/957.pdf>> (Acesso em: 4/03/2014). Aliás, dentro do Eixo 3, Valorização Institucional da Leitura, a meta para 2012 era a criação de Planos em estados e municípios, ou seja, a implantação dos PELLs e dos PMLLs. Mais à frente, tratarei da questão do Plano respectiva ao município de Florianópolis. Também foi meta planejada para 2012 a Formação de 400 mediadores de leitura para atuarem em bibliotecas comunitárias, por intermédio do Projeto Cidadania & Leitura/Proler.

---

<sup>17</sup>

Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=4643>. Acesso em 14/10/2013.



A partir de agosto de 2014, o MinC passou a centralizar as políticas de livro e leitura, por meio do

decreto presidencial que transfere do Rio de Janeiro para Brasília a Diretoria de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (DLLLLB), responsável por coordenar as políticas e diretrizes voltadas ao amplo acesso ao livro, leitura e literatura e gerenciar, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a implantação do Plano Nacional de Livro e Leitura (PNLL). Antes parte da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), a DLLLLB passa a integrar a Secretaria Executiva do Ministério da Cultura (MinC). (Disponível em: <[http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset\\_publisher/OiKX3x1R9iTn/content/ministerio-centralizara-politicas-de-livro-e-leitura/10883](http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3x1R9iTn/content/ministerio-centralizara-politicas-de-livro-e-leitura/10883)>. Acesso em: 25/04/2015).

Até então, o PNLL era coordenado não apenas de forma interministerial, mas também interinstitucional e intersetorial. Houve um novo ordenamento jurídico<sup>18</sup>, a partir de 23/09/2014, com a posse de 21 membros do Conselho Diretivo e da Coordenação-Executiva do PNLL, para representar o setor público e a sociedade civil, com mandato de dois anos, renováveis por igual período. O que viabiliza as redes articuladas pelos planos municipais e estaduais e reforça a abertura que já estava dada na ordenação inicial, praticamente, na forma de uma chamada aos diversos setores, instituições e à sociedade civil, para que se unam em uma parceria em torno da mesma “missão” de formar leitores.

Ainda com relação às mudanças recentes da legislação nesse campo de interesse, é relevante acrescentar que houve a instituição de uma Política Nacional de Cultura Viva – PNCV, em conformidade com

---

<sup>18</sup> Conforme divulgação do Minc. Disponível em: [http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset\\_publisher/OiKX3x1R9iTn/content/conselho-do-livro-e-leitura-toma-posse/10883](http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3x1R9iTn/content/conselho-do-livro-e-leitura-toma-posse/10883). Acesso em: 26/04/2015.

Obs.: todas as informações atualizadas, correspondentes às notas: 07, 16 e 17, foram inseridas neste capítulo a partir da contribuição dada pela Profª Drª Taiza Mara Rauen Moraes (UNIVILLE/SC), durante sua participação na banca examinadora de Defesa de Mestrado desta pesquisa, ocorrida no dia 24/04/2014.

os artigos 215, 216 e 216-A, da Constituição, estabelecendo, por meio da Instrução Normativa<sup>19</sup> Nº 1, de 07/04/2015, uma parceria entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios com a sociedade civil, no intuito de se constituir uma política democrática articulada nas várias instâncias do poder que articulam o estado nação.

Esse instrumento legal reforça o princípio inicial do PNLL, de que

Não podemos separar EDUCAÇÃO da CULTURA nessa missão de formar leitores. Somente unidas, com estratégias que se completam nas escolas, nas famílias, nos bairros, nas empresas, nas comunidades, enfim, em todos os recantos em que haja a possibilidade de se exercer o direito de ler e escrever, elas poderão exercer papéis efetivos de suscitar nos brasileiros o gosto e o hábito da leitura. ((BRASIL, 2009)

Dessa forma, responsabiliza os estados e municípios pelo cumprimento desse compromisso que coloca como sendo de todos. E com relação a estes, foi criado um material didático, com o propósito de induzir, auxiliar e incentivá-los a terem cada qual seu Plano, o *Guia para elaboração e implantação dos Planos estadual e municipal do livro e leitura*. Entretanto, há quase oito anos da instituição do PNLL e há cinco de criação do referido Guia, nem o estado de Santa Catarina, nem mesmo a capital, Florianópolis, elaboraram os seus Planos Estadual e Municipal.

Desde 2006, o estado de Santa Catarina dispõe de um mecanismo legal para desenvolver uma política do livro, no sentido de atender ao PNLL, sem, contudo, dar ênfase ou sequer sinalizar para a importância da formação do mediador de leitura. Refiro-me à lei estadual n. 13848/2006. Nela, em seu capítulo I, ressalta-se a democratização do acesso ao livro por mecanismos de incentivo à leitura, de dinamização do uso deste, do fomento e apoio à cadeia produtiva e até a capacitação

---

<sup>19</sup> Regulamenta a lei Nº 13.018, de 22 de julho de 2014. Disponível em: [http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset\\_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/conselho-do-livro-e-leitura-toma-posse/10883](http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/conselho-do-livro-e-leitura-toma-posse/10883). Acesso em: 26/04/2015.

da população para o uso do livro; no capítulo II, da aquisição de livros didáticos e paradidáticos pelo poder executivo. Já no capítulo III, aborda a criação e o apoio a projetos e programas de incentivo à leitura. Contudo, no que tange à formação, trata apenas da criação de cursos de capacitação do trabalho editorial, gráfico e livreiro.

Não pretendo aqui fazer uma discussão sobre a lei, mas apenas provocar uma reflexão sobre ela, já que apresenta uma conexão com o PNLL. Aliás, tantas mais conexões foram acontecendo em correspondência com o Plano desde então, em nível estadual e municipal, como a Assembleia Setorial Estadual da Conferência Nacional de Cultura, em 25 de janeiro de 2010, e a Reunião Expandida do Livro, Leitura e Literatura, em 08 de dezembro de 2010. Esta última convocada pelo Conselho Municipal de Política Cultural de Florianópolis (SC).

O passo mais efetivo em nível estadual, na direção de se construir um Plano Estadual do Livro e Leitura, foi concretizado com a criação do Fórum Catarinense do Livro e da Leitura (FCLL) em 27 de maio de 2013. Tal iniciativa foi resultante do *Seminário do Livro e Leitura – Uma Tarefa de Vida*<sup>20</sup>. Consta no documento, aprovado por representações de setores governamentais, iniciativa privada e sociedade civil, que “o Fórum pretende criar o ambiente de participação e construção do Plano Estadual do Livro e Leitura, representando um esforço organizado de atuação entre a sociedade e projetos de leitura e setores de governo ligados a área da cultura”. (Fórum Catarinense de Cultura, 2013)

O grupo gestor do FCLL definiu um cronograma de trabalho para o ano de 2014, dentro do qual está prevista a entrega da minuta do PELL ao governo do estado (levada aos conselhos e órgãos estaduais gestores da educação e cultura catarinenses) ainda neste ano de 2014. Antes a minuta deverá passar pela aprovação de uma assembleia a realizar-se em 26 ou 27 de maio de 2014.

No âmbito municipal, a Lei n. 7979, que altera dispositivos da Lei n. 2639/1987, cria o Conselho Municipal de Política Cultural de

---

<sup>20</sup> Evento realizado em 03 de julho de 2012 no Centro Integrado de Cultura de Florianópolis, promovido pelo projeto Bom de Ler, da Cidade Futura e Instituto Parati, com a parceria da Fundação Catarinense de Cultura (FCC) e o apoio do Instituto Pró-Livro e do Programa do Livro e Leitura do MinC. O debate proposto no evento teve o propósito de gerar uma agenda do livro e da leitura nas cidades, fortalecendo as iniciativas afins.

Florianópolis (CMPCF)<sup>21</sup>, como órgão deliberativo, consultivo e normativo de assessoria direta do Executivo Municipal para assuntos de planejamento e orientação cultural, tendo como algumas de suas atribuições a elaboração, o acompanhamento e a execução do Plano Municipal de Cultura.

Em 2010, o CMPCF convocou leitores, escritores, editores, livreiros, professores, bibliotecários e contadores de história para contribuírem no aprimoramento das diretrizes da área, com vistas ao fundamento inicial da redação do Plano Municipal de Cultura e de um possível Plano Municipal do Livro, Leitura e Literatura. Em 20 de dezembro do mesmo ano, foi criado o Fundo Municipal de Cultura de Florianópolis, pela lei n. 8478, com vistas ao financiamento de projetos culturais, inclusive de leitura e literatura, tendo como principal ferramenta de financiamento o Edital de Apoio às Culturas. Suas diretrizes são debatidas anualmente em concordância com a Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes.

Nesse caminho, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em concordância com a legislação, desenvolve ações voltadas para a promoção da leitura literária no ambiente pedagógico das unidades educativas de sua Rede de Ensino. Tais ações ampliaram-se a partir de 2009, pelo desenvolvimento de projetos de incentivo à leitura, como o *Floripa Letrada*, que disponibiliza livros gratuitamente aos usuários do transporte coletivo, o projeto *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*, voltado para a formação de leitores e de mediadores de leitura; e também a partir de 2010, a realização da Semana Municipal do Livro Infantil, uma programação cultural para a promoção da leitura, instituída pela lei 8.125/2010; além dos projetos de incentivo à leitura, desenvolvidos nas bibliotecas de suas unidades educativas.

Na trilha das iniciativas de organizações civis sem fins lucrativos, vale ressaltar o envolvimento do Instituto Pró-Livro (IPL) com as expectativas geradas no corpo do PNLL. Fundado por uma associação entre três entidades \_ Associação Brasileira dos Editores de Livros (ABRELIVROS), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), articuladas com outras entidades privadas e governamentais, o IPL busca “contribuir para a melhoria dos indicadores de “letramento” e de hábitos de leitura do

---

<sup>21</sup> Mais informações podem ser adquiridas pelo site do CMPCF, cujo endereço é: <http://cultura.sc/cmpcfioripa/>

brasileiro.” [...] “Dessa forma, o Instituto espera contribuir para a formulação das políticas públicas do livro e leitura e, orientar suas ações com base nos diagnósticos, resultados e indicações sobre práticas que podem dar certo”. (Instituto Pró-Livro, 2008)

Nesse sentido, uma das contribuições mais significativas do IPL é o estudo que aborda os hábitos de leitura da população brasileira. Trata-se da *Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil*<sup>22</sup>, cuja terceira edição foi lançada em 15 de agosto de 2012 e apresenta dados colhidos em 2011, a primeira em 2001 e a segunda em 2008.

Os dados da pesquisa *Retrato da Leitura no Brasil* apresentam um quadro preocupante. De acordo com esta, o índice de leitores no Brasil caiu de 55% para 50%, de 2007 para 2011, ou seja, de 95,6 milhões para 88,2 milhões, quando a população aumentou, no mesmo período de 173 milhões para 178 milhões. Mais desanimador ainda são os índices relacionados às atividades que os brasileiros preferem em suas horas de folga. A porcentagem daqueles que preferem assistir à televisão subiu de 77% para 85%, enquanto a dos que gostam de ler livros, jornais e outros textos na Internet caiu de 36% para 28%<sup>23</sup>.

Esses dados induzem ao entendimento de que tantos mecanismos legais, espaços de discussões e iniciativas, parecem caminhar a passos lentos ao encontro do objetivo maior de formar leitores. Pois não são observados avanços visíveis com relação ao crescimento do número de leitores no Brasil. Considere-se como parâmetro a divulgação da 3ª edição pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”<sup>24</sup>, divulgada em 2012,

---

<sup>22</sup> O Instituto Pró-Livro lançou durante a Bienal Internacional do Livro de São Paulo, o livro *Retratos da Leitura no Brasil 3*. O maior e mais completo estudo sobre os hábitos de leitura dos brasileiros virá em sua 2ª edição com mais informações, tabelas e textos acerca de diversos temas analisados por especialistas, baseado na 3ª Edição da pesquisa e na comparação desses resultados com o das duas edições anteriores. O lançamento aconteceu no dia 15/08/2012. (Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=627>>. Acesso em 20.08.2013).

<sup>23</sup> (Instituto Pró-Livro. Disponível em <[http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834\\_10.pdf](http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf)>. Acesso em: 23 de agosto de 2013).

que revela dados nada animadores, como o de que o brasileiro lê, em média, apenas quatro livros por ano. Segundo Paulino e Cosson (2009),

No Brasil, os índices de testes nacionais e internacionais mostram que a proficiência de leitura dos estudantes brasileiros encontra-se muito abaixo do esperado em um país que vem exibindo elevação em suas posições econômicas internacionais.

Por isso, multiplicam-se as iniciativas de promoção da leitura. São medidas que vão de iniciativas simples, como os poemas nas janelas dos ônibus urbanos de Porto, que se espalharam por outras cidades brasileiras, a programas governamentais mais ambiciosos, como o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), que distribui milhões de livros literários às escolas do País. (p. 62)

Os índices estaduais e municipais de leitores estão refletidos nos indicadores de nível nacional. Deparo-me, assim, com uma incongruência dentro da própria instituição e que pode, em certa medida, espelhar o que acontece em nível de nação. De um lado, a intenção da Secretaria Municipal de Educação de transformar Florianópolis em um polo de cultura, que reflita a projeção da importância desta capital no cenário nacional e até mesmo mundial, é visível no discurso dos seus gestores e na manifesta disposição destes em aprovarem iniciativas de promoção à leitura. De outro lado, a divulgação de indicadores de leitura desanimadores.

Mas, observando o quadro a partir de outro ângulo de visão, acredito que não há caminho mais certo nem ações que garantam resultados esperados nesse campo. O que existe de mais importante a respeito da questão das políticas públicas de leitura e de suas consequências diretas sobre a sociedade é que tais inquietações estejam sempre vivas. Mas sem perder de vista a ideia de que “o Estado é a instituição política encarregada de manter a ordem social por meio de ações que visam a resolver possíveis conflitos e situações que possam trazer algum tipo de insatisfação e problemas à sociedade. Tais ações são chamadas de políticas públicas.” (BALÇA; SOUZA, 2012, p. 371).

Há que se considerar também que uma das características da política atual é a abertura para participação da sociedade civil nos debates e nas decisões. Outra, que há articulação intersetorial no que se

refere às iniciativas, tanto entre instituições públicas como entre os governos e as instituições particulares. Mais que isso, existe uma preocupação expressa no PNLL com a avaliação dos programas e ações, no sentido de observar resultados e promover ajustes no processo<sup>25</sup>. Ressalto inclusive a importância do conjunto de iniciativas voltadas para a formação de mediadores e agentes de leitura advindas dessa política; pois, mesmo que discretas, abrem portas para possibilidades de ampliação.

Essas não são ações de efeito imediato, no entanto, duradouros, refletidos nos semblantes de cada criança, jovem, adulto ou idoso que são beneficiados por elas, no mínimo, pelo enriquecimento de suas próprias histórias ou memórias de leitura. São iniciativas que fazem parte de um processo de construção de uma cultura de leitura e, por que não dizer, de uma educação para o cultivo do olhar diferenciado para as artes em geral.

Portanto, entendo que são os caminhos apontados e as ações desencadeadas que vão, ao longo do tempo, promovendo mudanças e provocando avanços, de certa forma, mantendo viva a busca por uma sociedade melhor e mais igualitária. Entretanto, há muito ainda que se avançar no sentido da consideração de que uma política de leitura vem antes daquela voltada para o livro. A formação de educadores passa por esta questão.

A seguir, passo ao corpo propriamente dito da pesquisa, no qual exponho a metodologia e os meandros do levantamento de dados, identifico o grupo de educadores que aceitaram participar dela, apresento o funcionamento do projeto de formação de mediadores de leitura literária da SME Florianópolis, o *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*, além de problematizar os dados levantados.

---

<sup>25</sup> Consta nos Princípios Norteadores do PNLL que: “São necessários mecanismos contínuos de avaliação das metas, dos programas e das ações desenvolvidos, para verificar o alcance das iniciativas e os resultados obtidos, permitindo ajustes, remodelações e atualizações no processo.” (BRASIL, 2006. Disponível em: <<http://odai.org/wp-content/uploads/2013/06/enlace138.pdf>>. Acesso em: 10/03/2014).

### 3 EM BUSCA DO PERFIL DO PROFESSOR LEITOR

Na busca pela identificação do perfil do professor leitor que atua na SME Florianópolis, o primeiro passo foi o de fazer um recorte dos educadores dessa Rede de Ensino e, a partir deste, elaborar um planejamento do passo a passo da pesquisa. Para esse fim, foi-me de suma importância, antes de mergulhar na pesquisa propriamente dita, estudar sobre a metodologia científica, com o propósito de traçar o caminho mais adequado para o tratamento dos dados coletados.

Nesse percurso, logo me deparei com conceitos básicos, elementares para a tarefa de um pesquisador, como o de que a pós-graduação é um espaço de pesquisa e produção de novos conhecimentos, ou seja, não se restringe à transmissão destes. Por isso, a atitude esperada do pós-graduando é a de um pesquisador que busca conhecer, analisar e apresentar novas perspectivas no campo da problemática colocada inicialmente. Uma atitude acadêmico-científica no sentido de produção de novos conhecimentos, de gerar ciência. Isso significa ir além da exposição de fatos ou dados. Remete a uma prática de investigação em que se impõe articular tais elementos ao teórico, como condição *sine qua non* para alcançar esse objetivo. Uma investigação que se estabelece na relação entre sujeito e objeto e exige fundamentação teórica, reflexão sistemática, levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos.

Além disso, é esperado do pós-graduando pesquisador que ele adote um paradigma epistemológico coerente com sua visão de mundo, já que não existe ciência neutra. Porém ele deve estar ciente de que “o conhecimento deve ser entendido como um processo de construção de objetos e não mais de mera representação ou alguma poderosa intuição de suas possíveis essências” (SAVIANI, 2002, p.71). Dessa forma, é de fundamental importância para o pesquisador apropriar-se das referências epistemológicas e estar atualizado sobre elas na abordagem a que se propõe.

No que se refere à Educação, tratar de epistemologia é quase como pisar em um campo minado. As especificidades dessa área já geravam debates acirrados quanto a sua própria cientificidade antes mesmo da discussão contemporânea em que o pensamento pós-moderno ou pós-estruturalista se coloca na contramão dos enquadramentos iluministas, promovendo uma crise de paradigmas. As ciências



humanas, nesse contexto, enfrentam um pluralismo epistemológico, já que muitas podem ser as formas de se conceber a relação entre sujeito e objeto. Em se tratando dessa relação, há três grandes tradições: a positivista, a subjetivista e a dialética, “a escolha e a utilização de determinadas metodologias de pesquisa são tributárias dessas referências epistemológicas” (SEVERINO, 2002, p.8).

Considerando essa discussão recorremos a Teixeira (2005), a qual considera *que não há uma única Metodologia*. Na sua larga experiência como docente na área do ensino e orientação de pesquisa, ela afirma ter desenvolvido uma *tridimensionalidade metodológica* que denomina da seguinte forma: *Metodologia Acadêmica, Metodologia da Ciência e Metodologia da Pesquisa*. A primeira, segundo ela, “trata de introduzir os aprendizes no mundo do saber e nas etapas de apreensão do conhecimento e sua expressão escrita.” (p. 13). Incluem-se aí os atos acadêmicos de estudar, ler e escrever, da mesma forma que noções gerais do trabalho acadêmico e as preocupações com relação às citações, a bibliografia, as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e demais itens relacionados à produção. A segunda Metodologia, conforme a autora, trata da discussão sobre o conhecimento e o conceito de ciência e seus métodos, entre outros. A terceira tem um enfoque na forma como o conhecimento é construído, a transmissão e a apresentação dele. Assim, inclui, por exemplo, os tipos de pesquisa e os métodos de investigação.

De acordo com Meksenas (2002), os aspectos históricos da sociedade capitalista são responsáveis pela redefinição da questão do método. Afirma que “a modernidade faz a ciência e a pesquisa assim como estas fazem a modernidade” ( p. 74). Ele explica que houve uma fragmentação do conhecimento, o qual até início do século XVI era caracterizado como uma totalidade, a partir do momento em que a ciência e a pesquisa se separaram da Filosofia. Assim, “à multiplicidade da atividade científica correspondeu a multiplicidade do método” (id., p.74-75). Nesse sentido, destaca quatro importantes métodos existentes na Modernidade. São eles: o positivismo, a dialética marxista, a fenomenologia e o estruturalismo.

Se a escolha fosse pelo método positivista, por exemplo, conduziria o pesquisador para uma “abordagem quantitativa, como uso de estatísticas e as estratégias para “medir” a realidade (MEKSENAS, 2002, p. 102). E o diferencial é o tratamento dado pelo pesquisador, sob o olhar positivista. No âmbito da escola, ele valoriza, em sua análise, os dados relativos ao *plano formal*, como índices, normas e códigos, para

fundamentar uma aceitação da realidade, busca de moral nas interações e identificar disfunções, as quais deveriam ser extirpadas.

Já o estruturalista se valeria desses dados munido de um *modelo teórico* e “destacaria em sua análise os mecanismos de controle sobre os sujeitos inseridos na instituição, as formas de socialização, a disciplina e como o poder seria exercido naquela realidade” (idem, 2002, p. 103), buscando identificar as manifestações que reproduzem a ordem social. Por outro lado, se o pesquisador adotasse o método marxista, considerando-se ainda o ambiente escolar, ele se voltaria para a *análise do conflito*, com vistas a identificar possibilidades de *inovação e transformação*.

Optando pelo método da fenomenologia, as *abordagens qualitativas* recebem uma maior valorização. Não são concluídas generalizações, mas observações e descrições do fenômeno em estudo. No ambiente escolar, a pesquisa é matizada por vivências registradas em anotações e entrevistas, cujo olhar como pesquisadora volta-se para os perfis dos atores.

Para esta pesquisa, este método foi escolhido por permitir uma maior valorização do enfoque qualitativo dos dados. Dessa forma, as observações e descrições do fenômeno em estudo podem ser matizadas por vivências registradas em anotações e entrevistas, com o meu olhar de pesquisadora focado nos perfis dos sujeitos.

Antes de começar a pesquisa empírica, iniciei procedendo à revisão bibliográfica e *webgráfica* dos teóricos que fundamentaram a análise e abordam temáticas que envolvem: leitura literária, formação do leitor literário e do educador, políticas públicas de leitura e as ações correlacionadas a estas. A visita aos autores estudados foi uma constante em todo o processo de investigação até o final da análise dos dados coletados.

Os instrumentos para coleta de dados foram: questionário de identificação (Apêndice A) e entrevista (questões no Apêndice B) aos 16 educadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME), que aceitaram o convite para participar desta pesquisa. Além disso, efetuei uma pesquisa documental aos registros do projeto *Clube da Leitura*, com vistas à elaboração de um histórico da sua trajetória, com seus desdobramentos, e a participação dos entrevistados nele entre os anos de 2009 e 2012. Também realizei pesquisa aos documentos e a *sites* institucionais, no sentido de elaborar um mapeamento das políticas públicas que legislam os programas de governo que atuam sobre a promoção da leitura, a democratização do acesso à produção literária e a ampliação de propostas de formação de mediadores de leitura.

O referido questionário teve como principal objetivo coletar informações voltadas para identificar a relação dos pesquisados com a cidade de Florianópolis, e também as condições socioeconômicas, a trajetória profissional e a formação docente deles. Já a entrevista visou à percepção das experiências de leitura, da atitude leitora, e também da prática de mediação da leitura literária realizada por esses educadores.

Na sequência, apresento os resultados desta pesquisa, por meio da explanação da análise dos dados coletados.

### 3.1 O *LOCUS* DA PESQUISA

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, a partir de uma política do direito de ler, promove ações de incentivo à leitura e de formação de mediadores de leitura literária, de alcance da população em geral. Tais ações estão vinculadas ao efetivo trabalho dos educadores, por meio de projetos desenvolvidos dentro de suas unidades educativas, inclusive nas bibliotecas, mas também no nível da Secretaria. O projeto *Floripa Letrada*, por exemplo, disponibiliza livros gratuitamente à população, em onze estandes fixados em três terminais de ônibus da cidade. Os livros podem ser lidos durante o itinerário percorrido dentro do transporte público coletivo urbano, ou levados para casa e repassados a outro leitor, ou ainda, devolvidos ao estande onde foram disponibilizados. Também no nível populacional, a SME realiza anualmente, no mês de abril, em parceria com instituições públicas e privadas, uma programação cultural de promoção da leitura, a *Semana Municipal do Livro Infantil*, que foi instituída pela lei 8.125/201<sup>26</sup>.

Neste capítulo, apresento uma das iniciativas da SME Florianópolis mais restrita ao âmbito da Rede Municipal de Ensino dessa Secretaria e que está voltada mais especificamente para a formação de leitores e de mediadores de leitura. Trata-se do projeto

---

<sup>26</sup> No Apêndice C, exibo um o mapa das ações de promoção da leitura, realizadas no âmbito da SME Florianópolis.

*Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*, a partir do qual foi definido o *corpus* desta pesquisa.

Em 2009, apresentei o projeto *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco* para a então Secretária Adjunta da Educação, professora Sidneya Gaspar de Oliveira, a qual aprovou a proposta e passou a ser incentivadora dele, pois já havia uma intenção da SME no sentido de ampliar as ações voltadas para a promoção da leitura. A aprovação dela foi endossada pelo Secretário Municipal de Educação, professor Rodolfo Joaquim Pinto da Luz. Assim, naquele ano, iniciei o desenvolvimento do projeto dentro do Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias (DEBEC), diretamente ligado à Diretoria de Educação Continuada (DIREC) da SME, dentro da proposta de promoção da leitura e de formação permanente dos educadores.

O principal objetivo do projeto é o de formar leitores e mediadores de leitura, aproximando obra, criador e público leitor e incentivando crianças, adolescentes e adultos ao gosto pelo ato de ler e pela Literatura. Está voltado também para ampliar a história de leitura e promover o acesso à produção literária infantil e juvenil de Santa Catarina, a partir da criação de clubes, nos quais acontece o compartilhamento de vivências leitoras. Nesse sentido, vem formando professores e bibliotecários, entre outros educadores, na perspectiva do conhecimento da produção literária infantil e juvenil catarinense e da conscientização da importância da leitura literária para a formação do cidadão. Além disso, vem promovendo o encontro presencial entre escritores e leitores.

O público atendido compõe-se de educadores do Ensino Fundamental, em parceria com o bibliotecário de sua unidade educativa e outros educadores, e por extensão, de estudantes do Ensino Fundamental Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quando a unidade não tem bibliotecário, a parceria pode ser efetivada com: auxiliar de biblioteca ou de ensino, ou ainda, supervisor e até diretor.

A formação proposta pelo *Clube da Leitura* possui duas facetas: uma mais teórica e metodológica, voltada para subsidiar o grupo de educadores inscritos para o trabalho de mediação com a leitura literária, o planejamento e a organização dos encontros com escritores; a outra mais prática, relacionada ao efetivo trabalho de mediação.

A primeira faceta é constituída por oficinas, oferecidas pela coordenação aos educadores inscritos no projeto por adesão, com a participação de consultores/escritores convidados. Nelas, incluem-se conhecimentos sobre Leitura Literária, Literatura Infantil e Juvenil, apresentação e leituras de obras produzidas em Santa Catarina que

fazem parte do acervo do projeto. Também são realizadas trocas, entre os inscritos, de leituras e de vivências de mediação de leitura literária, além do planejamento coletivo dos encontros com escritores.

Já, a segunda faceta compõe-se das atividades promovidas pelos participantes, na qualidade de mediadores de leitura, dentro e/ou fora do contexto de suas unidades educativas. Incluem-se nessas atividades uma aproximação dos jovens leitores com o escritor do(s) livro(s) que leram. A partir das oficinas realizadas durante a formação, tais educadores realizam com seus estudantes atividades diferenciadas, tanto nas unidades educativas quanto em outros espaços externos a elas. Essas atividades com esses leitores vão desde o conhecimento da biografia do autor, a leitura da obra, a produção de textos verbais e não verbais, até o envolvimento da família com o ato de ler. Ao final desse trabalho de mediação, é realizado o encontro dos leitores com aquele escritor. Cada um desses encontros revela os resultados do processo e o envolvimento dos estudantes, por meio de diferentes formas de manifestações. Alguns se traduzem em uma entrevista, outros em homenagem, outros ainda em conversas e até oficinas. Tudo depende do grupo e do perfil dos participantes.

Dessa forma, a metodologia adotada na realização do *Clube da Leitura* comporta etapas de formação literária dos mediadores, paralelamente colocadas em prática com estudantes nas unidades educativas onde esses atuam. São divulgados registros dessas etapas no *blog* do projeto (<http://leituracatarinense.blogspot.com>), as quais foram passando por modificações ano a ano, conforme as necessidades de adaptar a formação às condições de trabalho, ao material disponível e às orientações da Gerência de Formação Permanente da SME (GEPE), que também passam por ajustes ano a ano. Incluem-se nesses materiais, os livros necessários para a concretização da proposta.

Inicialmente, o acervo literário era muito limitado, restringindo os trabalhos nas unidades educativas à leitura feita por aqueles mediadores que frequentaram a formação aos seus estudantes. Isso porque havia apenas um exemplar de cada título. Conforme o projeto foi se consolidando, a SME Florianópolis foi ampliando o acervo pela aquisição de um número mais de exemplares para cada título solicitado pela coordenação, a partir das novas descobertas e das sugestões das pessoas envolvidas no projeto.

Naquele primeiro ano, não houve aquisição de livros por parte da SME, para composição do acervo. Os livros que foram disponibilizados, em maio daquele ano, aos participantes se limitaram a um exemplar de cada um dos 48 títulos avaliados, sendo 14 destes pertencentes à

Biblioteca Central da SME e os demais adquiridos pela coordenadora do projeto. Outros 77 títulos foram se somando ao acervo no decorrer daquele mesmo ano, doados por instituições públicas e privadas, como a Fundação Catarinense de Cultura – FCC, por intermédio da Comissão Organizadora do Edital de Aquisição de Livros – Cocali (2009), e a Editora Insular. Entretanto, destes últimos, apenas 16 correspondiam à produção literária voltada para a literatura infantil e juvenil. Por isso, apesar de, naquele ano, o acervo do projeto contar com 125 títulos, apenas destes 64 foram disponibilizados às educadoras inscritas, para serem utilizados na mediação para a leitura e também para ampliação do repertório delas.

Na primeira edição, foram cinco os escritores parceiros do projeto: Alcides Buss, Eloí Elisabete Bocheco, Maria de Lourdes Krieger Locks, Marta D. Martins e Yedda de Castro Bräscher Goulart. A cada edição esse número foi crescendo e, ao final de 2012, eram mais de trinta escritores envolvidos.

De 2009 até o final de 2012, 41 educadores da SME passaram pela formação, mais de 70 promoveram atividades de leitura, em parceria com esses articuladores, e aproximadamente 5.700 estudantes participaram do projeto.

Em 2009, a formação totalizou 68 horas (40 horas nas unidades educativas), tendo a participação de três bibliotecárias, quatro professoras e um auxiliar de biblioteca. Foram realizados seis encontros com escritores em cinco unidades educativas, contemplando setecentos 700 estudantes. No blog do projeto, foram publicadas dezenove postagens, contendo relatos dos encontros.

Em 2010, a formação aconteceu com a participação de seis bibliotecárias, uma supervisora e vinte e um(a) professores(as), dentro de um total de 74 horas (50 horas nas unidades educativas). Dez escritores visitaram também dez unidades educativas, interagindo com 1.500 crianças, adolescentes, jovens e adultos. Neste ano, houve a primeira compra de livros pela Secretaria Municipal de Educação, para ser mais precisa, 442 livros adquiridos, 14 títulos no total. A publicação dos encontros no blog totalizaram 22 postagens, registrando os encontros de formação e com escritores nas unidades.

No ano de 2011, participaram da formação 23 profissionais que envolveram outros 46 nas unidades educativas. Nos mais de 30 encontros com escritores, participaram cerca de dez pais, houve o envolvimento de aproximadamente 2000 alunos. No *blog* do Clube, as atividades do projeto foram divulgadas em 31 postagens. A SME fez a

aquisição de nove títulos novos, aumentando o acervo com mais 360 exemplares.

O Clube da Leitura fechou o ano de 2012 com 32 horas de formação, que envolveu três bibliotecárias, uma supervisora, doze professores(as), uma auxiliar de ensino e uma diretora, que envolveram outros 26 educadores nas unidades educativas. Foram 23 encontros com 15 escritores, realizados em oito unidades educativas e cinco núcleos de EJA, com a interação de 1.500 crianças, adolescentes, jovens e adultos. Mais 510 livros foram adquiridos, no total de 11 títulos. No *blog*, 33 postagens, registraram os encontros de formação e com escritores nas unidades<sup>27</sup>. É importante destacar que a formação passou a ser realizada no período noturno, porque não era compulsória, mas feita por adesão.

### **3.1.1 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO CLUBE DA LEITURA**

Do período inicial de implantação do projeto *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*, em 2009, até a quarta edição de seu desenvolvimento, em 2012, as etapas de seu planejamento foram sendo ajustadas e adaptadas, para adequar a formação dos mediadores às condições de trabalho, ao material disponível e à evolução do projeto.

No momento inicial, algumas ações preliminares faziam-se primordiais, como a realização de pesquisa no acervo da Biblioteca Central, consulta aos educadores da SME e aos escritores sobre o interesse em participarem do projeto, entre outras. A partir da segunda edição, ano a ano, alguns ajustes foram feitos, inclusive com a aquisição de livros, o pagamento aos consultores e, culminando, em 2012, com a mudança de horário dos encontros para formação, os quais passaram a ser realizados no período noturno.

---

<sup>27</sup> No Apêndice C, exponho uma tabela, contendo o resumo dos dados citados neste item a respeito dos resultados do desenvolvimento do projeto *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*.

Até o ano de 2012, o projeto consolida-se na SME como uma proposta de formação para educadores e é incluído no Calendário da Formação Permanente, reorganizada em 2011 pela Diretoria de Administração Escolar. O processo de formação de mediadores no projeto, nesse sentido, vem sendo remodelado e aprimorado desde seu início, acompanhando todas as outras conquistas ao longo desses quatro anos, como números de escritores e profissionais participantes, quantidade de títulos e exemplares adquiridos pela SME, recebidos em doação e doados às bibliotecas, extensão das visitas dos escritores e poetas a mais unidades educativas, favorecendo o contato destes com maior número de crianças, jovens, adolescentes e adultos, consequentemente, ampliando as experiências e a memória de leitura dos envolvidos.

Para se ter uma ideia dessa “evolução”, e a seguir, exponho as etapas da primeira e da quarta edição.

### **3.1.2 AS ETAPAS DE IMPLANTAÇÃO**

O primeiro passo foi o levantamento e a composição do acervo e a consulta aos educadores das unidades educativas do Ensino Fundamental da SME sobre o conhecimento e o interesse deles sobre produção literária infantil e juvenil de Santa Catarina. Na sequência foi necessário entrar em contato com os escritores e consultá-los se aceitariam participar do projeto.

Foi preciso também realizar a composição do acervo que seria disponibilizado aos envolvidos no projeto. Mas, inicialmente, muito poucos títulos foram encontrados e, à época, eu pouco conhecia da produção literária mais recente para crianças e jovens. Tinha somente conhecimento de alguns nomes já consagrados, como Alcides Buss, Eglê Malheiros, Flávio José Cardoso, Maria de Lourdes Krieger, Urda Alice Klueger, Werner Zotz e Guido Wilmar Sassi. Neste sentido, fui buscar novos títulos em editoras e sebos e também no meio virtual, para me aproximar dessa produção.

A Feira do Livro de Florianópolis foi um desses lugares que me trouxe um bom alento. Entre alguns livros que adquiri nela estava



*Presença de Literatura Infantil e Juvenil em Santa Catarina*, organizado por Yedda de Castro Goulart, o qual apresenta uma antologia de alguns escritores e suas biografias, que em muito contribuiu com essa busca. Outra boa fonte de pesquisa foi o Edital de Aquisição de Livros Cocali, promovido pela Fundação Catarinense de Cultura, de 19 de junho 2009, cujo resultado seria divulgado no jornal *Diário Catarinense* de 13 de agosto de 2009, e declarava a distribuição dos livros dos títulos selecionados às escolas municipais da capital.

Em decorrência dessa busca, já no primeiro ano foi possível constituir o acervo referido anteriormente, com 125 títulos (64 infantis e juvenis); 34 da coordenação, 14 da Biblioteca Central da SME, 77 recebidos em doação. Destes últimos, 57 (43 adultos) foram doados pela Fundação Catarinense de Cultura, advindos do Edital Cocali, e 20 (18 adultos) pela Editora Insular. Não houve aquisição de livros naquele ano.

No que diz respeito à investigação sobre o conhecimento e o interesse dos educadores sobre a literatura catarinense, percebi que meio caminho já estava trilhado, já que obtive uma resposta extremamente positiva e motivadora para o trabalho que eu havia me comprometido a realizar. Pois, os questionários que encaminhei às unidade educativas revelaram o interesse da grande maioria deles em conhecer e dar a conhecer aos estudantes a literatura catarinense, haja vista algumas respostas à questão de número cinco do referido questionário \_ Qual a sua opinião sobre a leitura de obras catarinenses no ambiente escolar, considerando a realidade da sua unidade escolar?:

*Deveríamos tentar conhecer essas obras um pouco melhor para poder divulgá-las.*

*Deveríamos valorizar nossos autores e obras, mas também espero melhoras na produção local.*

*Deve ser mais divulgada. Os autores deveriam ficar mais em destaque.*

*Considero extremamente importante conhecer nossos escritores, principalmente a literatura infantil e juvenil. Na unidade, os alunos procuram, mas não temos variedade X quantidade de títulos, e o usuário precisa de novidades constantes para ser motivado.*

A metodologia adotada inicialmente comportava cinco etapas de trabalho, distribuídas da forma como serão descritas a seguir.

Na primeira etapa, o planejamento incluía o levantamento do acervo de obras de autores catarinenses na Biblioteca Central e nas das unidades educativas; a elaboração e envio de questionário investigativo para professores e bibliotecários das unidades educativas, com vistas ao levantamento do acervo de obras catarinenses em cada uma delas e investigação de interesse pelo tema; o registro estatístico das obras encontradas; a organização do acervo encontrado e planejamento das etapas de trabalho.

Na continuidade, a segunda etapa passava para a divulgação do projeto aos professores e bibliotecários das unidades do Ensino Fundamental, acompanhado de ficha de adesão; estava previsto um contato inicial com o professor de Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Lauro Junkes, para orientações e intermediação frente aos autores, mas esse momento não aconteceu; foram realizados contatos com alguns escritores; foi elaborado orçamento das obras levantadas para aquisição do acervo destinado ao projeto; realizou-se a preparação do material a ser enviado aos professores e bibliotecários.

Na terceira etapa, previa-se a realização dos encontros de formação e discussão com as mediadoras, com fornecimento do material citado, contendo: uma síntese da história da Literatura Infantil e Juvenil Catarinense; textos e comentários; sugestões de atividades; contatos com alguns escritores; dinâmicas e roteiros de trabalho com os gêneros textuais carta-convite e entrevista, cronograma de trabalho entre outros; além do assessoramento aos participantes do projeto, esclarecimento de dúvidas e orientação nas atividades.

Já a quarta etapa era dedicada ao acompanhamento da produção do primeiro texto; entrega das cartas-convites aos autores escolhidos; à divulgação aos participantes do Clube sobre a data marcada para a “conversa” com esses autores; ao assessoramento aos envolvidos na preparação do gênero entrevista; e também à realização da entrevista coletiva.

Na etapa final, a quinta etapa, a divulgação da entrevista coletiva por meio de material impresso e/ou em meio eletrônico.

Quanto aos escritores, a primeira escritora com quem fiz contato pessoalmente foi Yedda de Castro Goulart na Feira do Livro de Florianópolis. Logo ela abraçou a proposta do projeto e se colocou à disposição prontamente para, inclusive, contribuir com a formação do grupo de educadores participantes. O que o fez por meio de uma palestra intitulada *A importância da Literatura Catarinense*, realizada no

encontro, dia 27 de outubro de 2009, com as primeiras participantes (naquele ano não houve a participação de representantes masculinos). A escritora parceira proferiu ainda naquele mesmo ano outra importante palestra sobre literatura, biblioteca e leitura literária.

A partir da coletânea de Yedda Goulart e do *blog* da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEILIJ) de Santa Catarina, dirigido por ela na época, tomei conhecimento da escritora Eloí Elisabete Bocheco. Entretanto estava temerosa para entrar em contato com ela até que houve a visita de uma equipe do MEC à SME, no intuito de descrever os trabalhos de leitura literária que vinham sendo feitos pela instituição. Assim, conheci as pesquisadoras do MEC, entre elas, Ira Maciel, a qual me apresentou para Eloí Bocheco virtualmente e me colocou em contato. Marcamos um encontro no café da Livraria Livros & Livros e assim iniciamos não apenas uma relação de cunho profissional, mas uma amizade. Isso porque, Eloí logo me deixou à vontade, motivou-se pelo projeto e colocou-se à disposição para participar dele. Estes foram os primeiros passos em relação à pesquisa de títulos e autores no sentido de construir a proposta idealizada e colocá-la em prática.

Após formar uma lista de autores, passei a fazer os contatos escritores, consultando-os sobre a disposição deles em conhecer e participar do projeto. Além disso, o projeto foi divulgado no IV Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina, realizado na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) de 16 a 18 de setembro de 2009, que teve como organizadores Eliane Santana Dias Debus, Fábio José Rauhen, Dilma Beatriz Juliano e Chirley Domingues. Nele estiveram presentes vários escritores e escritoras catarinenses, entre eles(as), Alcides Buss, Urda Klueger, Maria de Lourdes Krieger, Yedda de Castro Goulart e Luana Von Linsingen, os(as) quais demonstraram ter disposição para se encontrarem com participantes do Clube da Leitura.

A receptividade foi imediata de todos, especialmente de mais um grande colaborador do projeto, o poeta Alcides Buss, que me incentivou também a entrar em contato com a escritora e editora Marta Martins e, desde sua primeira visita à Escola Básica Municipal Alfredo Rhor, em 27 de novembro de 2009, contribuiu de forma significativa para que a Secretaria adquirisse livros para o projeto. Além de acreditar na proposta, apresentar-me novos escritores e realizar várias visitas às escolas, passou a contribuir também na formação dos mediadores, realizando oficina, no dia 23/04/2010, sobre algumas das obras que

havam sido adquiridas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, abrindo os encontros de formação daquele ano.

No encontro seguinte, realizado no dia 02 de junho de 2010, a escritora e professora doutora Eliane Santana Dias Debus proferiu uma palestra, fazendo uma abordagem panorâmica sobre a história da literatura infantil e juvenil catarinense. Pois, já era simpatizante do projeto e incentivou a exposição dele no referido seminário da UNISUL viria a ser mais uma importante colaboradora do projeto, passando a contribuir, além das visitas às escolas, de forma mais direta na formação dos educadores participantes do Clube da Leitura, colocando-se como consultora, juntamente com a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Simone Cintra, em 2011 e 2012, a partir de seu projeto de extensão da UFSC, *A Produção Literária para Crianças e Jovens em Santa Catarina: dialogando com o Projeto “Clube Da Leitura: a Gente Catarinense em foco*. Dessa forma, colaborou com o planejamento e, especialmente, na realização das oficinas voltadas com as seguintes temáticas: Fundamentação teórica: Importância da leitura literária; Mapeamento/Panorama da literatura catarinense e Mediações de leitura em contextos escolares.

### **3.1.3 DESENVOLVIMENTO DA QUARTA EDIÇÃO**

Na quarta edição do projeto, a dinâmica de seu desenvolvimento começa com o período de solicitação à SME para a compra de novos títulos, dos primeiros contatos com escritores, passa pelo planejamento da formação dos mediadores, seguida pelas adesões dos profissionais e vai até ao encontro de socialização das práticas e avaliação do projeto. Durante os encontros de formação, dá-se a escolha da obra a ser trabalhada pelos participantes. Depois, cada educador participante realiza, com seus alunos, atividades relacionadas à obra escolhida, a partir da leitura dela. Em seguida, o escritor visita a escola. Por fim, há um encontro final entre participantes, com o propósito de avaliar o projeto e socializar as experiências.

A configuração da formação docente para o trabalho de mediação de leitura literária passa a comportar nove etapas. Na primeira, dava-se a Formação Literária: Panorama da Literatura Infantil e Juvenil

Catarinense; Formação do gosto estético e sensibilização para e pela leitura literária. Na segunda, a apresentação das obras de autores catarinenses que fazem parte do acervo do projeto. Empréstimo dos livros aos participantes da formação, para serem lidos e avaliados por estes em relação às possibilidades de trabalho, de acordo com o perfil do público de cada um.

Na terceira, a definição da obra a ser trabalhada e socialização de trabalhos realizados pelas mediadoras anteriormente. Na quarta, a estratégias metodológicas para o trabalho com o livro literário: sugestões de atividades, dinâmicas e roteiros de trabalho, paralelamente, nas unidades educativas, dá-se o início da efetiva leitura dos livros e atividades com os estudantes.

Na quinta etapa, inicia-se a organização do cronograma de encontros com os escritores. Além disso, são realizadas oficinas com consultores convidados em 2012: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Santana Dias Debus, a bibliotecária Ketlen Stueber, da Biblioteca Barca dos Livros, e o escritor Rubens da Cunha.

Na sexta, acontece o fechamento do cronograma de encontros/visitas com os seguintes escritores: Adão Karai Antunes, Alcides Buss, Carlos Stegemann, Eliane Veras da Veiga, Eliane Santana Dias Debus, Eloí Elisabete Bocheco, Flávio José Cardoso, Luana von Linsingen, Marta D. Martins, Maria de Lourdes Kriger Locks, Maurício E. Graipel, Regina Carvalho, Rubens da Cunha, Yedda de Castro Bräscher Goulart e Valmir Muraro. Conversa com um escritor, paralelamente concluem-se os trabalhos com a obra nas unidades educativas.<sup>28</sup>

Na sétima, a realização dos encontros nas unidades educativas, entre os jovens leitores e os escritores das obras trabalhadas dos mesmos escritores acima citados, respectivamente: *Palavras do Xeramõdi*; *Saber Não Saber*; *A Ponte Sumiu*; *O Medo e Seus Segredo*; *O Voo da Pandorga Mágica*; *O Pacote Que Tava No Pote*; *A Chave Que O Vaga-Lume Alumio*; *Contra Feitiço, Feitiço e Meio*; *Pomar de Brinquedo*; *Batata Cozida, Mingau De Cará*; *Uns Papéis que Voam*; *A Casa de Hans Kunst*; *Um Amigo Muito Especial*; *Brincar de Verdade*; *Maricota e Cocota*; *Saru, o Guerreiro da Floresta*; *Histórias da Natureza*; *O*

---

<sup>28</sup> Estes encontros são registrados no *blog* do projeto: <http://leituracatarinense.blogspot.com>.

*Novo Conto Catarina; Crônica de Gato; Aventuras na Ilha da Magia; Santa Catarina em Quadrinhos.*

No mesmo ano, aconteceu o I Seminário Mídia e Leitura: mediações na Escola – 25 e 26 de outubro. Na nona, fez-se o fechamento da Formação – Relatos das Vivências Leitoras (Socialização dos trabalhos), Avaliação do Projeto e Confraternização dos(as) mediadores(as).

Foi dentro desse contexto de formação de mediadores de leitura, ou seja, a partir do desenvolvimento do projeto *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*, que me surgiram grande parte dos questionamentos levantados nesta pesquisa. As trocas de vivências leitoras e de mediação realizadas entre os educadores inscritos durante as oficinas do projeto; da mesma forma que a atitude deles frente às situações adversas com as quais se deparavam nesse processo; além da criatividade desses professores e bibliotecários nas atividades de leitura que desenvolviam com seus estudantes provocaram em mim uma admiração e um respeito por esses colegas e, ao mesmo tempo, uma tal inquietação que culminou nesta pesquisa.

### 3.2 O CORPUS DA PESQUISA

Os educadores que aceitaram participar desta pesquisa são em número de dezesseis, sendo três bibliotecárias e um bibliotecário, uma professora auxiliar de biblioteca, duas professoras de Língua Portuguesa, uma professora de Ciências, uma diretora, uma supervisora educacional e seis professoras dos Anos Iniciais. Todos efetivos da SME Florianópolis e participaram da formação do projeto *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*, em pelo menos um ano, entre os anos de 2009 e 2012. Uma das bibliotecárias, a diretora e a supervisora estiveram presentes em dois anos daquela formação.

Para realizar esse recorte, em junho de 2013, entrei em contato com o grupo todo, quarenta e um educadores, no sentido de convidá-los a participarem desta pesquisa. Entre estes, inicialmente quinze responderam positivamente, outros nove mudaram o endereço

eletrônico, conseqüentemente, não receberam o convite, os demais não responderam de imediato. Destes, outros dois confirmaram a participação mais tarde, por ocasião do início das entrevistas com os demais. Neste caso, o total seria de dezessete educadores. Entretanto, uma das professoras está fora da área educacional atualmente e, mesmo tendo interesse em participar, foi impedida pelo excesso de compromissos e viagens profissionais.

A segunda consulta que fiz ao grupo de participantes foi para lhes solicitar alguns dados pessoais, como informações sobre local de nascimento e residência, constituição familiar, a formação docente (inicial e continuada) e a atuação profissional deles. O instrumento de coleta destes dados foi um questionário de identificação pré-elaborado. A partir deste, foi possível iniciar um delineamento do perfil dos referidos profissionais para compor o item 3.3 desta pesquisa: *Delineando Perfis*.

O terceiro contato com o grupo teve como objetivo agendar uma entrevista. Esta foi pensada inicialmente para ser coletiva, no entanto, após a qualificação do projeto, a banca assinalou que haveria muitas dificuldades para realizá-la neste formato e sugeriu que ela fosse feita individualmente, em duplas, ou no máximo, em trios. Eu já estava prevendo a dificuldade que seria reunir todos no mesmo dia, além de correr o risco de essa reunião vir a se configurar como um momento cansativo para todos. Sendo assim, em conjunto com a banca de qualificação do projeto de mestrado, incluindo a minha orientadora, optamos por marcar as entrevistas com cada participante individualmente, ou no máximo em duplas. O que foi ajustado de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, da mesma forma que os acertos de data, de horário e local de realização.

Aliás, como são educadores em período de efetivo trabalho pedagógico, primeiramente foi necessário submeter o projeto de pesquisa à Gerência de Formação Permanente (GEPE) da SME Florianópolis, a qual é encarregada de apresentar os projetos de pesquisa à direção de cada unidade educativa e solicitar a liberação dos educadores. Por isso, antes de agendar as entrevistas com cada participante, consultei pessoalmente seus diretores, munida de um ofício da GEPE. Todos foram receptivos e liberaram as entrevistas. Assim, os agendamentos foram feitos diretamente com cada educador, conforme a disponibilidade de cada um, bem como de acordo com o calendário de atividades pedagógicas da unidade em que atuam, como conselho de classe, por exemplo. Porém, nem todas foram realizadas nas unidades. Duas aconteceram nas dependências de minha própria residência, uma

na casa de uma das entrevistadas, que estava de licença maternidade, e uma dupla foi entrevistada em um café, porque não foi possível ajustarmos um horário em que as duas tivessem disponibilidade em suas unidades escolares.

Dessa forma, foram concretizadas doze entrevistas individuais e duas em duplas, orientadas por questões pré-elaboradas, conforme apêndice B, já previstas e gravadas com uso de câmera digital, captando apenas o som e não a imagem dos entrevistados. Todos já haviam respondido ao questionário de identificação (Apêndice A), por meio de endereço eletrônico.

Em posse desse arcabouço, procedi ao registro dos dados mais relevantes para este estudo, da mesma forma que as transcrições que se fizeram necessárias, as quais foram utilizadas especificamente para fins desta pesquisa.

Os passos finais foram os de compilar as informações e os dados coletados, por meio de tabelas, gráficos e explicações, e realizar análise qualitativa dos dados coletados a partir destes instrumentos, sob a ótica dos pressupostos teóricos explicitados e do estudo sobre as políticas públicas voltadas para a leitura, em conformidade com os objetivos específicos desta pesquisa e o cronograma proposto no seu projeto.

No intuito de melhor sistematizar as informações coletadas, para realizar a análise, organizei os dados de acordo com quatro categorias: 1) a trajetória profissional e a formação docente; 2) a relação com a cidade e as condições socioeconômicas; 3) as experiências de leitura e a atitude leitora; 4) a prática de mediação da leitura literária. Além disso, optei por atribuir nomes de flores, aleatoriamente, aos entrevistados para preservar a identidade do grupo. Portanto, cada educador pesquisado foi identificado por meio de um pseudônimo correspondente a uma flor.

### 3.3 DELINEANDO PERFIS

Neste item, procedo à análise dos dados pertinentes ao objetivo desta pesquisa, os quais foram coletados junto aos participantes desta, a partir dos instrumentos já citados. Procurei identificar tanto pontos comuns entre eles quanto elementos relevantes para o delineamento do perfil desse educador que buscou um apoio para sua prática de mediação de leitura, voluntariamente, na formação continuada da SME Florianópolis (SC).



### 3.3.1 Narrativas Biográficas

Nesta seção, exponho a análise dos dados coletados por meio do Questionário de Identificação, já mencionado, sob a ótica das seguintes categorias: 1 - a trajetória profissional e a formação docente e 2 - a relação com a cidade e as condições socioeconômicas.

Primeiramente explico sobre os dados coletados a partir do questionário de identificação, no intuito de revelar e problematizar tanto a trajetória profissional e a formação docente de cada um, quanto a relação dos entrevistados com a cidade e as condições socioeconômicas deles.

Logo de início, uma característica do grupo chamou-me à atenção e considero importante revelá-la. Além de todos serem efetivos na SME Florianópolis, a grande maioria, quase 90%, já acumula uma boa experiência pedagógica e demonstra estabilidade e constância em seus percursos funcionais. O tempo em que estão na instituição é um dos dados que comprova essa afirmação, já que somente três deles, que passavam pelo período de estágio probatório no momento da pesquisa, atuam na SME há menos de dois anos, os demais empenham seus esforços profissionais há um expressivo tempo nessa Rede de Ensino, ou seja, entre cinco e 27 anos. O tempo de atuação de cada qual na educação também revela essa característica. Dois destes colegas estão na área há aproximadamente cinco anos, quatro deles entre cinco e dez; uma está próxima de quinze anos, outras três há quase vinte, e seis acima de vinte anos. E ainda, três destes profissionais atuaram em outras instituições de ensino, em momentos anteriores, uma em escolas particulares e outros dois em escolas estaduais Palhoça (SC), Biguaçu (SC) e Governador Celso Ramos (SC), localizadas nas proximidades de Florianópolis (SC).

Quanto à formação, pode-se afirmar que o grupo é representativo do quadro de estatística da formação acadêmica dos profissionais do magistério<sup>29</sup> da SME, divulgado em abril de 2014 e fornecido pela

---

<sup>29</sup> Disponível em:

[file:///C:/Users/Heliete/Downloads/RESUMO%20FORMA%C3%87%C3%83O%20EFETIVOS%20DO%20MAGIST%C3%89RIO%20-%20ABRIL%202014%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Heliete/Downloads/RESUMO%20FORMA%C3%87%C3%83O%20EFETIVOS%20DO%20MAGIST%C3%89RIO%20-%20ABRIL%202014%20(2).pdf). Acesso em: 09/09/2014. Observação: os

Gerência de Articulação de Pessoal, setor responsável por tais informações junto à Diretoria de Administração Escolar dessa Secretaria. Tal instrumento expõe que apenas 0,33% dos efetivos não são graduados, 74,14% fizeram uma especialização, 10,22% são mestres e 0,72% são doutores. À semelhança desses índices, considerando apenas as professoras entrevistadas nesta pesquisa, 91,67% delas são graduadas, 41,67% possuem especialização e 16,67% concluíram o Mestrado.

Neste sentido, vale destacar que quinze, ou seja, quase a totalidade das pessoas pesquisadas é graduada, duas delas inclusive acumulam duas graduações, sendo que uma pela UFSC e pela UDESC, outra pela UDESC e pela Faculdade Portoalegrense de Educação. Frequentaram, em sua maioria, universidades públicas, seis delas a UFSC, três a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), uma a Universidade Federal de Pelotas (RS) e uma a Fundação Municipal de Educação e Cultura de Santa Fé do Sul (SP) (FUNEC). Algumas delas optaram por outras universidades reconhecidas, uma pela Universidade Católica de Pelotas (RS), uma pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e uma pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (RS). Metade delas também possui pós-graduação, sendo que seis fizeram uma especialização e duas educadoras têm tanto uma especialização como o mestrado.

Já em relação à formação continuada especificamente voltada para o trabalho com leitura literária, os dados revelam o comprometimento do grupo de pesquisados com a qualificação da sua prática e com a busca de conhecimentos que sustentem seu fazer pedagógico. Isso porque a grande maioria, dez dos pesquisados, revelaram ter passado por esse tipo de curso exclusivamente na formação permanente da SME Florianópolis (SC), entre 2011 e 2012. Seis educadoras informam sua participação também em cursos nessa perspectiva, promovidos por outras instituições, como o Serviço Social do Comércio (SESC- SC), a Agência de Capacitação Educacional (ACAPED), a Faculdade Decisão, o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (DF) (CETEB), Secretaria de Educação à Distância (SEED) do MEC (Programa TV Escola – Salto para o Futuro) e a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

No campo pessoal, um aspecto pode tê-las influenciado a se interessarem um pouco mais pela literatura catarinense, o fato de

---

bibliotecários não estão incluídos neste quadro. Eles fazem parte do quadro civil.

escolherem a cidade de Florianópolis (SC) como seu lugar para viver. É interessante notar que apenas quatro entrevistadas são nativas desta capital, e estas só residiram fora dela por um curto período, mas dentro do próprio Estado (Chapecó, Paulo Lopes e Blumenau), exceto uma que morou em Barracão (PR). Em outras cidades de Santa Catarina, nasceram cinco delas, São Bonifácio, Tubarão, Lauro Müller, São Francisco do Sul e uma em Celso Ramos, na região da Grande Florianópolis. Cinco também são as que nasceram em outros estados brasileiros, sendo três no Rio Grande do Sul, uma no Rio de Janeiro, outra em São Paulo. Entretanto, apenas cinco moram há menos de dez anos na capital, as demais já residem aqui entre 17 e 46 anos, incluindo uma que sempre residiu em Palhoça (SC), município próximo a Florianópolis. Considerando que, mesmo sendo naturais de outras localidades, tenham fixado residência aqui, é compreensível que, ao longo do tempo, constituíssem um carinho especial pela cidade e um interesse maior por sua cultura.

Observei que a faixa etária desses educadores é bem variada, sendo que os três mais jovens estão na casa dos vinte anos, quatro dos trinta anos, cinco dos quarenta, e quatro dos cinquenta. Sete das pessoas pesquisadas são solteiras, uma é viúva e as demais são casadas ou têm uma união estável. Quatro delas têm um filho, uma tem duas filhas e uma delas tem quatro filhos.

A princípio, estes podem parecer dados superficiais, mas se pensarmos que a profissão de educador requer um tempo significativo de dedicação a atividades profissionais na residência do trabalhador, estes dados podem se revelar importantes detalhes a serem considerados na análise das condições de trabalho desses profissionais. O fato de constituírem famílias, por exemplo, por si só já evidencia o acréscimo de mais uma jornada de trabalho, caracterizada pelos afazeres domésticos relacionados aos cuidados com os filhos e o lar.

O poder aquisitivo pode ser mais um indicativo da realização dessas tarefas, já que esses profissionais, em geral, não possuem renda suficiente para contratar serviços de trabalhadores domésticos. Some-se aí que treze educadoras têm cargas horárias entre 31 e 40 horas semanais e duas de 20 horas, enquanto que apenas o bibliotecário possui uma carga horária de 10 horas semanais de atuação na unidade educativa.

A renda familiar é também uma informação que pode estar relacionada à (in)disponibilidade orçamentária para o lazer e as artes em geral, inclusive para a compra de ingressos para cinema, teatro e também a de livros. Os dados coletados nesta pesquisa evidenciam que a maioria percebe rendimentos na faixa entre dois e dez salários mínimos,

sendo seis com ganhos de seis a 10 salários mínimos, enquanto sete estão abaixo deste patamar e somente duas acima disto. Nessas condições, acredito que o investimento na formação cultural do educador fica comprometida.

### 3.3.2 Palavras acerca de vivências leitoras

As entrevistas foram reveladoras do perfil leitor do grupo pesquisado e trouxeram informações significativas para conhecermos um pouco das influências da leitura e, principalmente, da leitura literária na rotina desses educadores. Também contribuíram para a percepção do quanto a atitude leitora se entrelaça à prática pedagógica de cada uma delas. Essas informações foram explanadas aqui dentro da perspectiva das categorias de análise 3 e 4 (as experiências de leitura e a atitude leitora; a prática da mediação de leitura literária).

O primeiro ponto que observei foi que indiscutivelmente todas afirmaram gostar de ler tanto textos literários como não literários. Pois, quando perguntei a cada uma se gostavam de ler, as respostas foram bem convincentes, desde um simples “gosto muito” a declarações contundentes de paixão pela leitura, como as que seguem:

*Eu adoro ler. Eu Amo ler. Tenho necessidade, eu acho.... Ah! é complicado falar, assim, pra tu ter ideia, eu me lembro da primeira história que eu li na vida. ... Tinha época que eu devorava, mesmo, livros. ... assim, eu trocava eu roubava eu fazia qualquer coisa pra ler. (Dália)*

*Sim muito. Ler é muito bom. Assim, desde quando eu era pequena, foi uma coisa que foi me incentivando. Os pais, até eu lembro que não sabia ler ainda, eu pedia pra eles lerem histórias pra mim. Ai eles liam a história, e eu ficava com uma sede, uma fome, uma vontade de querer ler logo, pra poder ler as histórias pra mim mesma. É eu sempre gostei muito de ler. (Camélia)*

Algumas já demonstram de imediato mais especificamente o gosto pela leitura de livros de literatura. É o caso, por exemplo, das

entrevistadas citados abaixo, que foram logo se colocando com naturalidade:

*Eu gosto de ler... gosto muito da leitura literária, mais me interessa o romance, assim, é que gosto de ler. (Iris)*

*Eu leio quase tudo. Eu gosto de narrativa de suspense, gosto bastante, assim, pra ler por prazer ... (Dália)*

*Olha eu gosto bastante de romance. Também gosto um pouco de poesia, gosto um pouco de livros que retratam um pouco da história e de livros que falam um pouco sobre religião, filosofia. (Bromélia)*

*... os romances são mais gostosos de ler ... eu gosto muito de Saramago, eu aprendi a gostar de Saramago na universidade ...também do Gabriel Garcia Marquez ... (Camélia)*

Outras ainda relatam seu interesse pela leitura como sendo algo construído no seio familiar ou a partir de alguma mediação de leitura específica no ambiente escolar. É o caso de Iris:

*eu não tive uma casa de leitores. Eu não tinha livros em casa. Eu me lembro só de minha mãe contando uma história da Rapunzel. Eu, depois que me alfabetizei, aí é que eu fui atrás, comecei, né. ... Lia tudo que queria ler. Mas eu não me lembro dessa referência em casa, de leitores, isso eu não tive. Mas eu fui construindo assim, né, eu sempre tinha uma ou outra professora. Biblioteca, de 1ª a 4ª, eu não me lembro dessa imagem de biblioteca. Só depois da 5ª série, eu me lembro mais. Mas eu já independente como leitora e não alguém mediando pra mim essa leitura. (Iris)*

E essa relação da literatura com a vida desses educadores fica evidente em suas declarações de preferências literárias, como Cravo que prefere os clássicos, Magnólia que gosta de romance policial, Dália de Ariano Suassuna, Jasmim de Fernando Pessoa, Camélia de Saramago e de Gabriel Garcia Marquez, Begônia de Érico Veríssimo. E ainda, quando falam de um livro em especial, como no caso de *A insustentável leveza do ser*, de Milan Kundera, reverenciado por Begônia. Mesmo quando não citam autores as preferências ficam evidentes. Quando se trata de literatura infantil, então, esse gosto pode ser uma referência para o trabalho pedagógico.

*Olha eu gosto mais da literatura clássica mesmo, autores clássicos que, muitas vezes, hoje em dia, não estão muito na moda (...). (Cravo)*

*... além da literatura infantil, que eu leio muita literatura infantil, até pra dar subsídios para o meu trabalho, eu gosto de ler biografias ... é, romance e biografia, Veríssimo, O Tempo e o Vento, esse tipo assim de romance eu gosto. ... É, o Érico Veríssimo é um autor que eu gosto bastante, até porque li. Assim, os clássicos eu não me encantei. Não sei se é por causa da época da escola mesmo, né. Então, José de Alencar eu tenho verdadeira aversão, acho que por causa daquela obrigatoriedade da leitura, então, nunca. Até Machado de Assis eu sou meio resistente pra ler. As pessoas tentam me levar, mas assim, eu leio, Fernando Pessoa eu gosto, que daí é um outro gênero, poesias, é um gênero que eu gosto também. Tem essas crônicas mais modernas também eu gosto bastante. Já li a Marta Medeiros, a Lia Luft, a Clarice Lispector, que é poesia também, de vez em quando eu leio, eu gosto. (Begônia)*

Além disso, os motivos que os levam a ler são característicos de leitores que têm uma atração maior pela leitura literária; revelam a relação íntima e prazerosa dos entrevistados com essa leitura em especial. Vejamos o que os motiva para ler:

*Acho que a primeira coisa é o prazer, depois a gente busca outras coisas conhecimento visão de mundo, tudo. (Lírio)*

*Eu leio é por prazer, porque eu gosto. É... é um programa, pra mim, né, um ritual pegar o livro, abrir e me interessar pelos personagens. Isso, pra mim, é um programa. (Iris)*

*Primeiro é o gosto, o hábito da leitura que eu desenvolvi e segundo também, assim, é uma forma de entretenimento mesmo, assim, de descanso. (Cravo)*

*Por prazer, por prazer. Eu gosto de ler pelo divertimento. Esses dias eu estava comentando com minha sobrinha um livro que eu li, **A insustentável leveza do ser**, que foi um livro que eu li muito lentamente, porque eu leio livros como as pessoas assistem novelas. Quando eu gosto do livro, eu não quero terminar. Então eu leio uma página só, ou uma página e meia, ou uma folha uma, folha e meia, ou uma página por dia, pra ter aquele livro por um bom tempo lendo ele.. (Begônia)*

*... de lazer, como um momento de introspecção. Gosto também de pegar um bom romance e ficar lendo tranquila e relaxada. (Magnólia)*

Mas nem só a criação literária os motiva para a leitura. As alegações citadas pelos entrevistados como justificativa para lerem vão desde a aquisição de informação sobre conhecimentos gerais a de conteúdos específicos, como aqueles destinados para a qualificação profissional. Essa afirmação é evidenciada por declarações como:

*Eu gosto de ler, às vezes, pra relaxar um pouco ou adquirir informação. Eu prefiro muito mais adquirir informação por meio do livro do que, por exemplo, Internet ou por outro meio de comunicação. Eu acho também uma fonte de conhecimento mais confiável. (Cravo)*

*Adquirir mais conhecimentos, ficar mais atualizada e também conhecer outras culturas, outros costumes, viajar por outros lugares, entendeu? (Bromélia)*

*No meu caso, me atualizar mais na minha profissão. Eu preciso estar sempre atualizada para lidar com meus alunos. (Magnólia)*

A concepção de educador está, de certa forma, tão amalgamada à de leitor que é quase inconcebível pensar em uma sem fazer uma associação direta à outra.

Partindo da premissa de que, para verdadeiramente gerar o aprendizado dos alunos, é preciso que ele saiba aprender e ensinar, e de que, para ensinar, é necessário que ele primeiro aprenda, para que depois ensine. Seria possível supor que somente aquele que lê e que conhece o universo da leitura será capaz de formar leitores. Tal afirmação leva-nos a refletir sobre as condições práticas e objetivas de leitura dos professores e a questionar sua formação.” (BALÇA; JUNQUEIRA, 2012, p.377)

Na contramão do envolvimento dos entrevistados com a leitura literária, eles também declaram o quanto se ressentem de tantos obstáculos para desfrutarem desse que é para eles prazer, introspecção e fonte de conhecimento ao mesmo tempo. Isso porque, na dinâmica do processo de sobrevivência e profissionalização dos sujeitos dentro do Sistema Educacional, conforme está colocado no mundo de hoje, deparam-se com a quase ausência de disponibilidade de tempo para a leitura que alimenta suas almas e suas práticas pedagógicas. É o que

inferi a partir das respostas que deram, quando lhes perguntei qual o tempo real que tinham para se dedicar à leitura literária. Essas respostas acabaram por se configurar em verdadeiros desabafos:

*Leitura literária ultimamente está bem difícil, mas nas férias, essas férias, eu tirei para ler um pouco literatura do meu prazer, porque, no dia a dia, eu faço leitura técnica ... e leitura didática ... agora por prazer mesmo eu tiro mais as férias ... (Acácia)*

*O tempo que eu disponho pra leitura literária não é muito grande, né, até por causa da demanda do ritmo de trabalho, enfim e de vida. (Hibisco)*

*Olha, durante a semana pouquíssimo tempo, né, porque eu trabalho o dia todo, né, mas enfim, depois de chegar em casa e fazer todas as tarefas que a gente tem pra fazer, né, mais ou menos, por dia, uma hora eu me dedico. Nos finais de semana, aí é um pouquinho maior, né. (Tulipa)*

*Aí tem dois tempos, na verdade. Nas férias, a gente acaba lendo mais, acaba tendo mais tempo pra ler. Já quando começam as aulas, normalmente aí eu já nem digo que é leitura pra mim. Eu leio para os alunos, a literatura que vou trabalhar com eles. A literatura pra mim fica mais restrita assim. (Lírio)*

*... eu leio mais nas férias, mas eu acabo lendo também diariamente, principalmente à noite. Eu leio sempre um pouco antes de dormir, mas na época de aula, a gente se restringe mais àquela literatura que a gente precisa para desenvolver o trabalho da gente mesmo, bem restrito. (Azaléia)*

*Olha, é muito pouco tempo. Então, assim, como eu sou professora há 24 anos (eu me formei em 87) e, por muito tempo, eu dei aula 20 horas só, então, nessa época, eu lia, porque eu tinha a manhã pra eu me organizar, pra planejar, pra fazer, né, dar um andamento das minhas aulas. Aí eu tinha um momento pra ler, quando eu chegava em casa, porque eu conseguia me organizar de manhã, dar as aulas à tarde e, a noite vinha tranquila. Há uns cinco anos atrás, eu comecei a trabalhar 40 horas e, quando tu trabalha 40 horas, pra mim, que sou uma pessoa mais exigente com o trabalho, (hã) é uma coisa, (...) Tu trabalhar 40 horas em sala de aula, né, e dar conta de planejar, de corrigir, de organizar (eu acho que o planejamento é fundamental pra um bom trabalho) (...). E aí, pra ler não sobra tempo algum, né. Porque se tu tá das 8 da manhã às 5 da tarde dentro de uma sala de aula, que momento*



*tu tem pra fazer o planejamento quando tu chega em casa? E aí tu vai fazer esse planejamento em uma ou duas horas, ou tu vai fazer ele no final de semana, ou à noite. Então, realmente, aí tu não quer ler mais nada. Então a época que eu trabalhei 40 horas, eu não lia nada, nada mesmo. (...)* (Begônia)

*Então tem algumas coisas que eu acho fundamental falar com relação ao professor, mesmo ele gostando de leitura, ele não lê tanto. Vou citar o meu caso. Eu saio de casa antes das seis da manhã, aí trabalho até as cinco horas da tarde. Aí vou chegar em casa depois de pegar três ônibus, seis por dia. Vou chegar em casa sete horas da noite, se não tiver problema, porque, quando tem, vou chegar oito, nove horas, dependendo do trânsito. Aí eu chego em casa, eu tenho que ir ao supermercado, tenho que fazer uma alimentação para comer. Esse ano eu decidi fazer pelo menos uma atividade física três vezes por semana. Então assim eu chego em casa, já tenho que ir correndo pra hidroginástica, que eu tô fazendo. Depois tenho que ir no supermercado, tenho que comer. Vou dormir onze horas da noite. Como que eu vou ler alguma coisa? Se eu for ler, só se for pra eu ler dormindo. Eu não vou ler direito. Não quero acostumar meu corpo a fazer uma leitura que só sirva pra mim dormir, ou que eu pego e começo a ler e já fico com sono. Então aí, nesse sentido que eu digo que fica difícil durante a semana o professor conseguir ler. Ele já é obrigado a ler aquele material que ele vai planejar a aula. Então, às vezes, acontece de ele ler final de semana. Isso se ele não tiver tarefas a fazer, e tem que terminar de planejar aquilo.* (Bromélia)

*... Eu ainda tô infelizmente correndo atrás do prejuízo, né, assim sobre o quadro civil o salário baixíssimo, né. Os livros são caríssimos e precisando trabalhar 40 horas semanais, morando longe, indo embora de ônibus né. Às vezes, quando eu encontro alguma coisa muito agradável, até seleciono pra ler no ônibus, porque como é uma jornada na média de duas horas dentro do ônibus, ida e volta, de 4 horas de ônibus, é o tempo de uma leitura mais descontraída. Mas assim aquele meu perfil de leitora de só ler livros da minha área ... acabou se tornando meu perfil de leitura, né, porque ainda tô atrás da minha posição profissional. É o que eu preciso ler no momento. Eu ainda não estou lendo o que eu quero. Eu estou lendo o que eu preciso, digamos assim.* (Amarilis)

As respostas indicam que, embora essas educadoras reconheçam o valor e a importância da leitura literária, esta acabe ocupando um papel secundário em suas vidas. Isto porque a demanda de tarefas que envolvem suas atividades profissionais, desde a locomoção até o

planejamento das aulas, o pouco tempo que têm para a convivência familiar e os momentos de descanso e lazer limitam suas possibilidades de se dedicarem a essas leituras.

Outros sinais das dificuldades que enfrentam com relação à disponibilidade de leitura referem-se ao baixo poder aquisitivo desses educadores e os custos ainda elevados dos livros. Por isso, quando questionados sobre a possibilidade de manterem uma regularidade no orçamento para compra de livros de literatura, demonstram certo constrangimento. À parte dessa questão, citaram outras possibilidades de acesso ao livro, como sebos e bibliotecas.

*Não. Infelizmente não dá. É uma coisa que eu acho assim errada, porque a gente, nós somos professores e infelizmente nosso vencimento não dá pra fazer isso. Eu tenho que ir em biblioteca, ... porque o dinheiro não dá pra comprar livro. (Tulipa)*

*Bom à questão do livro, hoje em dia, no Brasil, já é caro. Então como eu prefiro ir em sebo, aí eu consigo encontrar títulos que, às vezes, eu não acho e é um preço mais acessível, orçamento que eu gasto olha não passa de 50 reais por mês. Só que, em sebo, isso rende mais. Então eu consigo fazer isso valer mais. (Cravo)*

*Sim destino e não posso ir pra livraria, porque senão eu gasto meu dinheiro todo. Então eu me controlo, porque o salário ainda é pouco pra compra de livros, né. ... Mas eu tiro sempre um dinheirinho extra pra comprar os meus livros, pra ler e depois passar, porque eu não fico apegada e eu acho que esse é o sentido de ser bibliotecária, de outras pessoas também poderem ler o livro. Por isso, eu não consigo ter a minha estante ... e aí eu compro, e vou passando... (Acácia)*

Mesmo assim, há aqueles que encontram caminhos, ou porque já incorporaram esse hábito de terem seus próprios livros, ou porque estão em uma situação mais confortável, financeiramente falando, e que lhes permite adquiri-los. A troca entre colegas também é citada como uma prática.

*Eu compro. Eu tenho que comprar os quatro livros que meu filho tem que ler na escola. Esses eu compro e esse ano, acho que eu comprei mais uns dois ou três. Aí a gente acaba que troca. Lá na escola, a gente troca livros um com outro. (Azaléia)*

*Olha eu adquiero muito livro infantil de literatura infantil, porque eu gosto de ter os meus livros. (Begônia)*

Mas o quadro nem sempre é pintado com essa visão pragmática. Pelo menos, três das professoras entrevistadas deixam um rastro de esperança e luz no fim desse túnel. Coincidência ou não, estas são as que atuam há mais tempo na educação, aproximadamente 20 anos, e também exercem funções pedagógicas extraclasse, como auxiliar na biblioteca e desenvolver projetos de leitura. Elas transbordam a necessidade que têm de manter a leitura no rol de suas realizações cotidianas. Isso está visivelmente colocado nas suas falas:

*Olha eu leio muito. Eu leio todo dia. Muito raro o dia que eu não leio antes de dormir. ...Engraçado, tem uma coisa tão natural em mim, como escovar os dentes. O livro fica ali na cabeceira, entendeu? E tem livro pra várias coisas que tem ali. Tem aquele livro mesmo que é de cabeceira, que fica ali, que você já abre por acaso né? Mas geralmente eu tô lendo alguma coisa mesmo, né. E toda noite eu leio. Eu leio em ônibus, eu leio em tudo que é lugar que eu possa tá ..., minha bolsa sempre tem um livro. (Dália)*

*um pouquinho nas férias e no feriado e geralmente eu leio no ônibus no ponto do ônibus a hora que eu puder eu tiro o livrinho da bolsa e leio. (Violeta)*

*... se eu tenho um tempo ocioso, eu estou lendo alguma coisa. É, acho que, no meu caso assim, eu tenho prazer de ler para preencher o meu tempo ocioso. Eu não durmo sem ler algumas páginas também. O que cair na mão eu estou lendo. (Azaléia)*

Com todos esses indícios que levam a considerar como leitoras todas as pessoas que compõem esta pesquisa, não seria uma surpresa estarem elas inseridas dentro de um parâmetro nacional de leitores, e até acima deste, o qual foi divulgado em 2012, na 3ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, conforme já citei anteriormente, e revela que o brasileiro lê, em média, apenas quatro livros por ano. Em relação a esse dado, os pesquisados afirmaram que:

*Também depende o ano, depende o livro... não dá pra descrever assim precisamente o número, é um pouco instável até pela carga horária de trabalho... (Iris)*

*... eu pego muitos livros da biblioteca, também, como é livro juvenil, é mais rápido de ler, assim por ano, se for calcular, dá uns, dois, três por mês... (Camélia)*

*Ah! é relativo, depende o ano. Tem ano que a gente está assim com mais tempo, mais folga, mas eu acho que leio de seis a sete livros por ano mais ou menos. Não, e agora eu leio mais porque meu filho tem projeto de leitura e como ele tem baixa visão, não tem livros adaptados e eu acabo lendo os meus e leio pra ele aqueles que a escola dele pede. (Azaléia)*

*Dez, é, talvez até um pouco mais. Tem mês que nem um, mas na média daria mais ou menos isso ou talvez mais. (Dália)*

*A eu acho que uns 10, já li mais, mas ultimamente é isso, não estou dando conta. (Bromélia)*

*Não, modéstia a parte, é uma quantidade grande o suficiente pra eu perder a conta. Então eu não consigo, mas é com certeza acima de 10, com certeza. (Cravo)*

*Mas é essa média aí, seis, sete, oito. (Lírio)*

É interessante observar que aqueles pesquisados que disseram ler menos de quatro livros por ano, desconsideraram as leituras que fazem de livros de literatura infantil. Aliás, de forma geral, a maioria deles acabava deixando de contar essas leituras. Acredito que isso ocorreu devido ao fato de elas estarem tão incorporadas ao dia a dia deles como trabalho, que se esqueceram de contá-las como leitura na perspectiva da escolha literária pessoal. A baixa quantidade de livros lidos, declarada por alguns poucos deles é que me chamou a atenção para esse diagnóstico.

*Olha já teve ano que eu li vários livros. Ultimamente eu só consigo ler dois, não consigo dar conta mais que isso. (Jasmim)*

*É então de literária três, quatro no máximo. É pouco, muito pouco. Era para ser um por mês, mas não consigo. (Gérbera)*

*Quando eu tinha mais tempo pra ler, eu lia um livro por mês mais ou menos uns 10 ou 12 livros e depois, posso dizer que eu li um por semestre". (Begônia)*

Ao retratar essas conjunturas da atitude leitora e das experiências de leitura de cada uma das pessoas que participaram da pesquisa, é instintivo que se queira saber em que momento de suas vidas elas passaram a se interessar pela leitura literária. Nesse sentido, observei que não há uma regularidade, como por exemplo, que a família ou a escola sejam determinantes para que os sujeitos tenham se constituído como leitores. Todavia, é interessante notar a influência positiva destas duas esferas sociais nessa constituição. Alguns dos pesquisados tiveram seu interesse pelos livros de literatura potencializado por seus pais ou seus professores na infância ou na adolescência, assim declarados:

*Eu li mais quando eu estava na 5ª ou na 6ª série entre os 10 ou 12 anos, porque eu tinha uma professora de português que levava uma mala cheia de livros e ali eu tive um encantamento ... criança ... meus pais tem só o 1º grau. Então não tinha aquela frequência de leitura, mas tinham livros antigos, livros dos estudos deles tal. Só que não tinham muita literatura, e o que me encantou foi aquela professora de português no Instituto Estadual de Educação, com aquela mala cheia de livros e a partir dali eu não consegui mais parar. ... de certa forma foi ela quem me influenciou até de ... frequentar a biblioteca...Literatura, literatura li muita literatura. (Acácia)*

*... uma interferência maior na minha atitude leitora foi como a minha família conduziu isso comigo em casa. Isso foi fundamental, a minha família e as séries iniciais, isso foi fundamental. (Bromélia)*

*Na minha adolescência, tinha uma biblioteca na minha cidade. A gente se associava lá. Eu ia, toda semana pegava três livros. Eu devorava livros na adolescência. ... eu lembro que, na adolescência, como o pai e a mãe eram professores, naquela época, as editoras mandavam muitos livros pra casa. A gente tinha um armário cheio de livros de ciências, biologia, da parte da pedagogia tinha umas enciclopédias que o pai comprava, e eu lia tudo. Desde quando eu aprendi a ler eu lia tudo, tudo. (Azaléia)*

*O Fato de descobrir o livro assim né tem uma questão que é muito forte uma coisa que eu fui descobrindo com o tempo, meu pai era analfabeto, a minha mãe semi alfabetizada, assim. Então, ela fazia questão, eles faziam questão que a gente lesse a minha mãe fazia qualquer coisa pra gente estudar pelo menos nos primeiros anos. Assim, eu acho que o que me formou também um pouco leitora, ninguém sabe disso, mas eu me recordo, foi meu professor alfabetizador. Ele me mostrou um pouco disso entendeu? E depois foi só o buscar mesmo assim ir atrás da coisas. (Dália)*

Outros relacionam o período de maior e o de menor frequência de leitura nas suas vidas com as responsabilidades da vida adulta, como a formação de uma família, as atividades acadêmicas e os compromissos profissionais.

*... eu acho que foi nesse período aí, que eu trabalhava só 20 horas. (Begônia)*

*Antes de ter filho eu lia mais. Sempre gostei de tudo. (Iris)*

*A frequência maior que eu lia foi na universidade, quando eu fiz a graduação que tinha muito texto para ler, vários textos, desde Sociolinguística, que eu achava interessante, Psicolinguística, e algumas áreas da Linguística, que eu gostava muito também, e o literário, tinha muito, a parte da literatura, que foi onde eu mais gostei de ler outras coisas que a gente não conhece quando não está na graduação. Tem coisas que a gente conhece lá que nunca ouviu falar se não fizer a literatura, (Camélia)*

*Foi quando eu trabalhei na biblioteca. ... Eu lia bastante, porque eu estava ali, e os livros passavam por mim, os livros de várias disciplinas mais outros tipos de livros. Então eu tinha a opção de escolher, de levar pra casa. Eu conseguia ler bastante. Eu estava mais em contato com eles na verdade. (Jasmim)*

*Principalmente na fase que eu fiz o mestrado, né. Eu acho que nunca tinha lido tanto na minha vida ... de livros. Eram justamente voltados para o tema que eu estava estudando na minha pesquisa. (Hibisco)*

*Olha a fase que eu li mais acho que foi da minha infância até os meus trinta anos. Depois, assim, eu acho que as coisas ficaram tão tumultuadas. Eu não sei se eu fiquei mais estressada, porque daí uma coisa atrás da outra e não foi uma leitura espontânea tão prazerosa. (Bromélia)*

E falando em hábitos de leitura, frequentar bibliotecas também faz parte do cotidiano de alguns dos educadores desta pesquisa, em especial, as da unidade educativa onde atuam. Muitas vezes, os livros que emprestam ali não são apenas para suas próprias leituras, mas também, para seus familiares e para trocas de leituras com colegas.

*Sou uma privilegiada, pego os livros. Hoje eu até fiz uma devolução bem grande ... Trouxe uma sacola pesada. Levo muito pro meu filho e*

*pra mim também. Tô sempre catando, quando eu não tenho livro comprado tenho livro da biblioteca. (Iris)*

*Depois que eu leio eu doo para a biblioteca da escola e também pego livro da biblioteca da escola. (Azaléia)*

*A gente usa bastante a biblioteca da escola, pra pegar livro emprestado de lá e trocar livros. (Lírio)*

*Sim empresto muito livro, perco muito livro, porque eu empresto. Eu gosto de dividir, então, eu me empolgo com os livros e eu quero que as pessoas também aproveitem... (Begônia)*

*Da minha escola, das duas escolas, eu pego livro das duas escolas, bem esganada, né. E quando uma não tem, eu pego da outra. E os alunos me emprestam livros. ... temos a prática de pegar de 15 em 15 dias, em pegar livro. Eles leem o livro e aí eles me indicam, né, e aí eles acabam me emprestando também. Então eu pego tanto na biblioteca quanto com os alunos. (Camélia)*

Interessante ressaltar a visão de uma das entrevistadas sobre as bibliotecas de outros espaços institucionais, a partir de sua própria experiência construída nesses locais.

*... hoje eu frequento mais livraria do que biblioteca. E eu acho que Florianópolis tem muito pouca biblioteca, a pública mesmo eu vou muito pouco, porque ela não é, ela não te leva pra literatura. Ela te leva pros trabalhos escolares. Acho que ela focou ali e acho que eu não consigo. Na UFSC também, eu ia mais na época de estudante, mas também era pra fazer trabalhos. Agora sentar numa biblioteca, eu prefiro ir pra uma livraria, que daí tem um café, tu olha, tu compra ou tu não compra, mas tu lê um prefácio, tu achou legal. Eu acho melhor a livraria. Em Buenos Aires, eu fui numa biblioteca, mas também, como a gente era do Brasil, não podia mexer em nada. Então a gente acabou indo mais nos cafés com literatura, que lá tem bastante. (Acácia)*

Compartilhar leituras é o ponto alto do letramento literário e da compreensão da leitura. Afinal, a leitura não se configura como um processo passivo. Longe disso, por exigir descoberta e re-criação, “a leitura coloca-se como produção e sempre supõe trabalho do sujeito-leitor.” (SILVA, 2005, p. 25)”. Neste aspecto, mais um ponto relevante das declarações dos sujeitos de pesquisa é que a leitura está longe de ser um processo passivo na vida desses educadores. Isso porque possuem a

prática de ler para outras pessoas e, além de lerem, trocam ideias com outras pessoas sobre o que leem, manifestam sua opinião sobre o que estão lendo ou leram e também fazem recomendações de leitura, inclusive para seus pares e seus estudantes.

*Todos os dias, eu leio pra crianças. Todos os dias. Em casa, claro, todos os dias, criei um monstrinho literário. E na escola, leio, faço leitura literária em voz alta todos os dias na minha prática. E leio até pra minha irmã mais velha. Leio, levo os livros de literatura emprestado. Vou lá, leio esses que todo mundo deveria ouvir. (Iris)*

*eu costumo ler principalmente para os meus alunos, porque eu gosto de ler pra eles, né. ... Eu gosto muito de ler pra eles e também para pessoas próximas de mim né que são mais íntimas, eu gosto de ler também. (Camélia)*

*Também troco ideias, troco bastante. Na frente da minha casa, tem um senhor, das Livrarias Piazza, e ele é um promotor aposentado que montou uma livraria. Quando eu vou lá, meu Deus, a gente conversa muito e troca ideias de livros que ele leu, de autores. Então é legal, assim, a gente faz a vivência. Eu, com meu marido também. O meu marido gosta de um tipo de gênero mais fantasioso, mas aqueles de coleções também. A gente troca ideias com outros livros de biografias ou de poesias, que ele não gosta muito. Então a gente troca pra ver, né. (Acácia)*

*... até uma vai contra um pouquinho ali o direito do leitor, do Daniel Pennac, ... eu meio que forço as pessoas a lerem o que eu já li. ... A pessoa, às vezes, não tá nem a fim, mas eu recomendo muito. Eu quero que a pessoa sinta o mesmo que eu sinto, e nem sempre vai acontecer. Ela não está passando por aquilo, não é? Mas eu dou uma forçada, assim. E ainda digo: quem sabe em outro momento. (Iris)*

*Eu li pro meu pai. Quando ele estava doente, ele pediu que eu lesse. É interessante essa história. Posso contar? Ele pediu que eu lesse **Meu Pé de Laranja Lima** pra ele, e eu não encontrei em casa. Meu pai lia muito. Ele tinha uma biblioteca em casa. Ele lia muito e ele pediu que eu lesse, e eu procurei, procurei e não encontrei. Mas eu achei outro, do José Mauro de Vasconcelos, eu acho, que escreveu **Meu Pé de Laranja Lima**. Eu encontrei **Rosinha Minha Canoa** e eu lia de madrugada. Ele perdia o sono, e eu ia ler pra ele, de madrugada, **Rosinha Minha Canoa**. É um diálogo de um homem com a canoa, e é mineiro, e ele fala do Chico Bento, e eu não entendia. A mulher xingava, e eu achava que era um diálogo entre um homem e uma mulher, de um casal. E eu levei*



*uns três dias pra perceber que era um diálogo dele com a canoa.*  
(Begônia)

Cabe aqui realçar uma questão que se sobressai no último fragmento. A percepção de Begônia sobre o entendimento do texto lido evidencia a importância da leitura literária na compreensão leitora. Ela exige uma atenção maior ao contexto, provocando o exercício de retomada da leitura nessa busca do entendimento textual.

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2012, p. 29-30)

A relação com a leitura durante a graduação interferiu na atitude leitora de alguns dos entrevistados, de certa forma, provocando-lhes mudanças nos hábitos de leitura. À exceção das professoras de Língua Portuguesa, a maioria lembra que, naquele momento, havia uma demanda muito forte de leituras de referência da área de estudo. Por isso, passaram por um período de diminuição daquelas leituras anteriormente desejadas para relaxamento, distração ou mesmo para adquirir conhecimento ou informações, ou seja, dentro de uma atitude de busca espontânea. Mas, por outro lado, há os que, a partir daí, começaram a criar novas formas de se comportar dentro do contexto da leitura literária e até da prática pedagógica.

*Eu lia muito só o que era específico do curso, né, Piaget.. ... No momento da graduação, eu passei a ler mais livros técnicos, livros específicos da minha área, e menos literatura.* (Begônia)

*Mais técnicos na minha graduação. Eu acho que foi o ano que eu só li técnicos. E aí só nas férias mesmo que eu tirava alguns momentos, mas bem poucos, pra literatura, porque eu acho que era muita leitura, é muita técnica, é muita.* (Acácia)

*... na faculdade, a minha leitura era muitos técnicos, científicos, menos tempo para o romance. ... a graduação só me mostrou a necessidade de ler mais textos científicos que até alguma coisa eu já lia.* (Azaléia)

*Na faculdade ... Eu lia mais romance por causa de letras, a gente acaba lendo mais... Eu comecei a me interessar pela literatura africana que, até então, eu não conhecia. Acho que começou a abrir outras leituras que antes eu não teria acesso pra conhecer. (Lirio)*

*... Foi lá que aprendi a gostar de Saramago, que é uma literatura diferente se for olhar assim o comum, não é todo mundo que gosta dele. ... A partir de lá que comecei a ver e conhecer outras obras que também me ajudaram a levar para a escola o meu gosto, para passar para os alunos, acho bem importante. (Camélia)*

*Eu li bastante ... foi onde eu criei mais hábito de ler. Além de ter que ler aquilo que era obrigado, os livros que a gente tinha que ler das disciplinas. Aí a gente, acho que, lendo mais, vai querendo ler cada vez mais. ... como eu tive mais geral, dali eu parti em busca de outros livros não só do profissional. (Jasmim)*

*Um pouco, porque aí tu começa a ler mais e procura por outras coisas pra ler. ... Sim aí é quando tu começa a frequentar mais livrarias e aí lá tem acesso a todos os tipos de literatura. Então tu começa a olhar mais, a buscar mais. Hoje eu tenho hábito de, se eu for no Centro, sempre passo na livraria, sempre, pra dar uma olhada no que é que tem de novidade, o que eu não li, o que se está lendo. (Gérbera)*

*É, textos técnicos. Curso de Biblioteconomia bem técnico. Eram aqueles xeróx que a professora deixava lá na pasta, e a gente lia muito. Mas li também um que o professor de Administração recomendou, o **Virando a mesa, A Revolução dos bichos**, que foram recomendação dos professores que não eram de biblioteconomia. Mas também tinha a professora Magda. ... e aí ela falava muito da literatura infantil. Então acho que foi ela quem despertou a literatura infantil em mim. ... Talvez na parte de literatura infantil, mas as outras o curso não motivou muito pra leitura não. (Iris)*

*... amplia eu querer lê coisas, vamos dizer assim, com mais qualidade, né, porque isso também é bem relativo, entendeu? Influencia a sair um pouquinho daquela água com açúcar e entrar mais na qualidade, né, ou ler com mais análise, mesmo a literatura, né, isso interferiu. (Dália)*

No entanto, outros afirmam que a influência no gosto pela leitura literária não sofreu alterações, nem foi abalado em função das demandas de leituras de textos de referência exigidos nos cursos de graduação.

*Não, não acho que foi fase uma fase de menos literatura mais técnico, mas depois também terminou ali, fui pra pós, mas continuei lendo, né, continuei sendo leitora, porque a literatura é um prazer. Pra mim sentar em casa, deitar e ler um livro é ótimo. Passar as férias deitada, lendo um livro no sítio, eu gosto disso. Isso, é um prazer fazer isso .... mas assim a biblioteconomia é mais técnico não me despertou prazer pela leitura. (Acácia)*

Isso remete à reflexão acerca dos cursos de formação inicial por parte das instituições formadoras, inclusive porque

Um dos desafios que vem sendo colocados nos cursos de formação continuada de professores, agentes de leitura etc., caminha no sentido de buscar inseri-los em experiências de compartilhamento de leituras, de entusiasmo por esta atividade de produção de significados para os textos, de diálogos entre os textos, evidenciando, enfim, que na prática de ler, há também um componente afetivo e coletivo que não deve ser ignorado. Ter acesso aos livros ou tempo para ler não é suficiente, nem simplesmente deixar de ler. Para que o interesse pela leitura ocorra, faz-se necessário apresentar os livros aos leitores em formação. Há que se investir na mediação de leitura. (SILVA, FERREIRA, SCORSI, p. 52).

No que se refere a esse aspecto, todos os educadores pesquisados revelaram terem ido buscar algum tipo de curso, oficina ou leitura que lhes subsidiassem na questão da mediação da leitura literária. Nas declarações dos educadores entrevistados, há um interesse declarado pelo aperfeiçoamento profissional notadamente voltado para essa prática.

*Sempre que tem aquela, pela Secretaria da Educação de Florianópolis, referente ao tema, eu procuro fazer, né, fazer o Clube da Leitura. (Iris)*

*Assim, o que eu participei mesmo da mediação de leitura foi do Clube da Leitura. Não me lembro de fazer outro, sabe, que fosse específico de*

*leitura, assim. Não me recordo. O que eu mais fiz foi relacionado à formação pedagógica, mas não de leitura. (Camélia)*

*Eu participei do Clube da Leitura, na Prefeitura, em 2010 e 2011. ... Um projeto muito bacana, assim, que deu um suporte muito grande pro trabalho em sala de aula. E depois eu busquei formação também em livros, né. ... Eu li o Celso Sisto, que ele é um contador de histórias e ele tem um livrinho pequeno que ele dá toda a técnica de como o professor vai, desde a escolha da literatura até o momento da abordagem com os alunos, como deve ser o ambiente. ... Foi um livrinho que eu li e me auxiliou muito, assim, nessa relação do livro com a criança na hora de contar história. (Begônia)*

*Sim. Uma coisa sistemática foi a participação no Clube da Leitura, da Prefeitura. Um grupo de pessoas que faziam aquilo por adesão e que estava ali pra ler. E o que eu mais me encantei também pra conhecer a literatura brasileira e apresentar essa literatura pra criançada. (Dália)*

*No Clube da Leitura e, assim, quando a gente tem Congresso de Educação, que eles acabam falando da importância da leitura da literatura na vida. E eu acho que até essa necessidade de eu vim trabalhar com literatura em Ciências venha de conhecer, de ter experiências nessas palestras, né. E uma formação, formação mesmo, acho que só no Clube da Leitura. (Azaléia)*

Há uma unanimidade entre esses profissionais no sentido de admitirem que os cursos, oficinas e leituras específicas, voltados para a formação de mediadores de leitura, interferiram positivamente tanto em suas atitudes leitoras como nas suas práticas pedagógicas.

*Ah! sim, com certeza, porque o curso acaba mostrando para a gente algumas, não vou dizer fórmulas, mas alguma maneira que seja diferente para trabalhar a leitura sendo mediadora. Então achei bem interessante como me ajudou a planejar uma sequência que fosse prática para os alunos também... (Camélia)*

*Eles dão um embasamento, te dão dicas, dão outros autores, autores ou livros que você nunca imaginou ler, ou que você nunca pensou em pegar aquele autor. Então isso ajudou de certa forma, sim. (Acácia)*

*... Então, assim, fez uma diferença enorme, porque assim pra conhecer os autores da literatura infanto-juvenil que estavam escrevendo em Santa Catarina. Assim, e pras crianças mostrar que não está tão longe do universo deles que são pessoas normais que estão ali entendeu.*

*Então é isso mudou muito a minha pratica e muitas coisas que aconteceram de lá pra cá. De conseguir enxergar coisas que eu não via, coisas que eu achava que era simples, mas não era tão simples assim, né. como esse prêmio cronograma de leitura que eu mostrei pra ti toda empolgada que é uma coisa muito simples, mas foi criação nossa a partir daí. Também a sistematização, da vontade de sistematizar aquilo que a gente ia aprendendo, conversando, analisando no Clube da Leitura a prática. (Dália)*

Perguntados sobre os motivos que os levaram a se inscreverem na formação do Clube da Leitura, os educadores desta pesquisa demonstraram que foram atraídos pela possibilidade de conhecer a produção literária de Santa Catarina e de levar escritores e escritoras para a sala de aula.

*O Clube da Leitura me motivou, primeiro pelos autores catarinenses, que eu acho que a gente lê muito pouco dos autores catarinenses. Então achei isso aí fantástico, só de conhecer os autores, de trazer ele na escola também é quem é o autor quem é a história a viver também com ele. Eu fui mais por isso, pela valorização do autor catarinense, porque, na verdade, na minha vida, eu li muito, mas poucos autores catarinenses e eu acho que esse programa foi excelente, foi muito bom. (Acácia)*

Não há dúvidas de que o encontro entre autor e leitores consistia na maior expectativa desses mediadores de leitura, especificamente quanto a essa formação. Mas, em suas declarações, fica evidente que essa intenção está diretamente relacionada à valorização deles pela cultura de leitura literária, na perspectiva de que

é preciso alimentar a imaginação de nossos alunos, compartilhar leituras com eles e oferecer-lhes experiências de fruição para que descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita conhecerem melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas sensíveis, mais críticas, mais criativas. (BALDI, 2009, p. 8)

Nas entrevistas, observei que a ampliação de vivências significativas e marcantes para a constituição da história de leitura de cada criança ou adolescente está claramente na base das motivações dos educadores entrevistados para participarem do Clube da Leitura.

*O gosto por trabalhar com literatura infantil... eu me interessei só porque era Clube da Leitura e eu gosto de literatura infantil então opa eu gosto disso aqui mas eu não sabia se ia acontecer a noite aos sábados aos domingos... (Begônia)*

*Referência de outros educadores que já fizeram essa formação. O que me motivou também querer esse encontro do leitor e do autor. Apesar de eu antes não gostar muito de conhecer o autor, né, queria deixar ele no imaginário. Achava que o autor não existia, não queria nem ver a foto dele; mas mudei um pouco minha visão. E esse encontro da criança com o autor, era, foi assim brilhante ver nas crianças a reação delas. É alguma coisa que me marcou até hoje, esse encontro e do autor também com as crianças, né. (Iris)*

*Primeiro foi que uma colega minha me incentivou a fazer o curso que era muito bom. Achei muito interessante essa parte dos autores catarinenses que aí, quando eu vi a leitura catarinense em foco, nossa, não tem, não tive literatura catarinense na graduação de Letras, né, na Universidade Federal, de Santa Catarina, e não tem isso! ... Então foi o que mais me chamou atenção pra fazer o curso, né, a formação do Clube da Leitura foi conhecer os autores catarinenses. Conhecer mesmo e levar pro público que são os alunos, que são catarinenses também. Levar para eles o que tem de bom, né. Então foi isso que me incentivou. (Camélia)*

Embora esse tenha sido o motivo mais evidente em suas respostas, nessa busca por aperfeiçoamento profissional, pode-se incluir outro motivo amalgamado ao simples fato de terem se inscrito para participar do Clube da Leitura. Refiro-me ao interesse deles pela integração entre professores e bibliotecários, já que essa era uma das prerrogativas para participarem do projeto, ou seja, a inclusão do bibliotecário e do espaço da biblioteca nas atividades realizadas a partir daquela formação era uma condição para se inscreverem nela. Para tais atividades, vale destacar a relevância da biblioteca escolar. Como parte integrante do processo educativo, ela é potencialmente um espaço para dar suporte à formação de leitores. Ela “deve funcionar como campo proficuo para o desenvolvimento de práticas de incentivo à leitura, como *lócus* privilegiado para a formação de leitores literários e um núcleo ligado ao esforço pedagógico dos professores”. (MORAIS, 2012, p.39).

Interpelei o grupo também para que expusessem qual foi, para eles, o diferencial do Clube em relação às outras formações de que participaram sobre mediação de leitura. Entendo que foram bastante generosas em suas avaliações, principalmente considerando-se que

estavam diante da pessoa que coordenava o projeto quando dele participaram.

*Diferente é essa magia do encontro. Essa magia que tem né, é objetivo, acho, do Clube, é esse final, é essa, esse encontro do autor. É ali que, de repente, a gente não pode dizer que acaba a obra, mas ali é o ápice da obra, esse encontro, essa troca que eles fazem.* (Iris)

*Ah! eu acho que a importância do projeto mesmo, que é da Rede, que tem que ter, porque muitos professores, assim como eu, que trabalham na Rede, não conhecem os autores catarinenses.* (Camélia)

*Então acho que a primeira coisa é conhecer os autores daqui, passar a me interessar pela literatura que era feita aqui em Santa Catarina e as ideias, que parece que, quando eu entrei no Clube, as ideias começaram a pipocar assim na cabeça acho até por essa troca.* (Lírio)

*... No começo, foi novidade, né, assim, vou me inscrever pra ver como é que era, que eu não sabia como era. Depois que a gente começou a fazer aqueles cursos, enfim a ter as oficinas, aí eu me apaixonei, achei assim maravilhoso. Trouxe pra sala de aula mais do que eu já fazia, né. Fiz coisas diferentes. Então eu acho, assim, foi um incentivo maior, acrescentou bastante.* (Tulipa)

A partir das suas revelações, é possível perceber também que o envolvimento deles com a leitura literária transcende as suas histórias particulares e vivências leitoras. Pois, deixam transparecer em suas declarações que esse compartilhamento de leituras é levado para os seu fazer pedagógico. Fica evidente que incluem textos literários, lidos e apreciados, no planejamento das atividades pedagógicas, ou seja, de mediação de leitura literária.

*Diariamente, automaticamente, você tem que ler um pouco, porque se você quiser planejar alguma coisa em cima disso, que seja mais enriquecida, você já vai ter que pegar uma literatura. Mas, assim, além das questões de escola, final de semana, se for pra mim para o meu enriquecimento mais pessoal e nas férias.* (Bromélia)

*Eu trabalho muito com projetos em cima da literatura. Sempre trabalhei com literatura infantil, desde que me formei, então, assim, sempre foi uma coisa que eu gostei que me agradou muito, então, eu investi muito em literatura infantil.... Incluo, sim, e aí, sempre que eu faço planejamento, eu cito o livro e o autor, que é pra eu não esquecer, né.* (Begônia)

*Sim, conforme a idade, a faixa etária dos alunos, eu incluo, eu gosto, por exemplo, trabalhar **O Pequeno Príncipe**, eu gosto de trabalhar ... então é um que eu já incluo no meu planejamento, trabalhar **O Pequeno Príncipe** e, às vezes, um ou outro que eu leio, que tenho vontade de trabalhar que eu acho que vai encaixar também, fazer parte do planejamento. (Camélia)*

*... teve muito valor pra escola em relação ao aprendizado das crianças na leitura. A gente fez o teatro, a música, a oficina. A gente envolveu Educação Infantil e Ensino Fundamental. A integralização das crianças, isso foi muito rico, muito ... (Jasmim)*

Com esses dados coletados, foi-me possível perceber que os educadores que compõem esta pesquisa, leem para seus alunos e incluem textos literários dos quais gostam em seus planejamentos; compartilham leituras na vida profissional e pessoal; emprestam livros em bibliotecas; demonstram que há valorização da leitura em seu meio sócio-familiar. Por outro lado, eles confessam suas dificuldades e os entraves para lerem literatura em seu dia a dia, como o excesso de carga horária de efetivo trabalho docente dentro e fora da unidade educativa, por exemplo.

A relação de cada um desses educadores, mais especificamente, com a leitura literária, é única. O que não me permite afirmar que, neste ponto, o grupo possa representar o quadro de educadores da SME Florianópolis. No entanto, atrevo-me a inferir que o perfil desse educador leitor influencia diretamente em seu fazer pedagógico. Pois, fica evidente que procuram levar para a sala de aula um pouco de suas vivências e preferências de leitura literária, possivelmente, no propósito de oportunizar às crianças e adolescentes, a eles confiados para instrução, o que a literatura tem de melhor a oferecer para a formação e humanização das pessoas.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a



possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p. 175).

Afinal, ao compartilharem suas leituras com seus estudantes, ao ofertarem a eles experiências de leitura e fruição, alimentam não só a imaginação deles, mas também permitem que esses estudantes tenham a possibilidade de se redescobrirem e ampliam suas visões de mundo. Dessa forma, contribuem para a formação integral e a humanização desses sujeitos.

Observei tal interesse nas oficinas realizadas pelo projeto *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*. Pois, inserida em tal formação, constatei ali a existência de um grupo de educadores sedentos por conhecimentos que ampliassem sua experiência leitora e que pudessem contribuir para tornar sua prática, seu cotidiano escolar, mais atrativo, provocador e significativo na pretensa intenção de cada um deles de formarem leitores literários. No entanto, eles se deparam com os problemas já citados, recorrentes das necessidades reais do educador em seu fazer pedagógico cotidiano, além da falta de subsídios em sua formação docente e continuada, para atuarem como mediadores de leitura literária. O que reforça a necessidade emergente de haver mais oferta de formação de qualidade a este público, por parte da Academia e de outras instituições formadoras.

No contexto da escola, é preciso olhar para a vontade dos educadores de aprimorarem sua condição de mediadores de leitura, refletida na própria busca voluntária de cada um deles pelo aperfeiçoamento nessa função. Desejo que se comprovam pelos dados, apresentados nesta pesquisa, a respeito da formação inicial e continuada dos participantes. Revelam-se nestes que há comprometimento dos educadores, explícito, por exemplo, no fato de 50% deles ter ido além da graduação, ou seja, concluído especialização e/ou mestrado, e a totalidade deles frequentarem voluntariamente cursos de aperfeiçoamento para a mediação de leitura literária.

Vale ressaltar aqui a participação efetiva dos bibliotecários entrevistados nesse processo de busca pela qualificação profissional e, especialmente, pelo envolvimento deles com a atividade de mediação de leitura literária. Eles não apenas abriram o espaço da biblioteca escolar para as atividades com leitura literária em parceria com professores. Eles estão comprometidos com a formação de leitores, tanto quanto os professores, acreditando na importância da leitura para a humanização dos sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES

Nesta pesquisa, procurei reunir dados e informações relevantes para alcançar o objetivo de traçar um perfil do educador leitor que participou do projeto de formação permanente da SME Florianópolis SC, intitulado *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*. Entretanto, no percurso deste trabalho, nas leituras, nos contatos e nas entrevistas com os participantes, as inferências foram além dessa tarefa. Houve uma provocação para mais que refletir sobre o processo de formação do leitor e do mediador de leitura literária. Cada etapa suscitou novas reflexões, repensares, novas perspectivas, novos olhares, novas emoções e crescimento.

No primeiro momento, meu olhar voltou-se especialmente para a qualificação profissional desses educadores, pois quinze entre os dezesseis são graduados e até duas profissionais concluíram dois cursos de graduação; além disso, seis fizeram uma especialização e duas educadoras têm tanto uma especialização como mestrado. E mais, o investimento das entrevistadas na formação é uma constante, especificamente aquela voltada para o trabalho com leitura literária, já que buscaram aprimoramento na formação continuada da própria instituição onde atuam e até mesmo em outras instâncias, como o SESC-SC e a UNISUL, conforme declararam seis das pessoas participantes desta pesquisa.

A partir dessas informações, é possível ter um panorama da qualificação profissional do quadro de efetivos da SME Florianópolis, mas somente no que se refere à formação acadêmica, porque o mesmo não se pode afirmar do perfil leitor desses profissionais. A relação de cada um deles com a leitura, em especial a literária, é singular. Por outro lado, fica evidente que levam essas singularidades para seu fazer pedagógico, seja porque a leitura literária não é passível de ser dissociada de suas vidas, seja pelo fato de sentirem a necessidade de propiciar aos seus estudantes os mesmos benefícios que eles próprios obtiveram, ao longo de suas trajetórias de vida, a partir dela.

Ficou demonstrada também a estabilidade e a constância desses profissionais em seus percursos funcionais, cuja atuação é bastante significativa também no que diz respeito ao efetivo trabalho em sala de aula. A grande maioria dos educadores entrevistados, dez deles, atua na educação há mais de quinze anos. Treze educadoras têm cargas horárias

entre 31 e 40 horas semanais dentro das unidades educativas, fora o tempo que dedicam às atividades profissionais em suas residências.

Entretanto, apesar de todo esse empenho e dedicação ao contexto educacional, não é muito animador saber que a renda familiar de praticamente todos esses educadores, quatorze, gira entre dois e dez salários mínimos. O que me leva a deduzir suas limitações para investirem em lazer, ou mesmo alimentarem-se de cultura, incluindo aí visita a museus, frequência a teatros e cinemas, aquisição de livros literários. Acrescente-se a esse dado uma jornada extra de trabalho, caracterizada pelos afazeres domésticos, como acontece com as oito participantes da pesquisa que constituíram uma família.

Há um ponto em comum que sobressai entre os educadores entrevistados. É o gosto pela leitura. Eles têm um fascínio, uma paixão, um prazer pelo ato de ler, que os conduz para a leitura literária. Mais que isso, motiva-os para o trabalho de disseminar esse gosto entre seus estudantes.

Esse gosto não necessariamente foi desencadeado na infância. Houve algum momento de suas vidas em que se deu um *start* desse sentimento em cada um deles. Contudo, tanto a família quanto a escola foram citadas por vários entrevistados como responsáveis por potencializar a constituição deles como leitores literários.

O que fica claro, portanto, no perfil desses educadores é que, apesar das adversidades, como as dificuldades de acesso ao livro literário, o sistema educacional voltado para a formação de profissionais tarefeiros, a resistência dos estudantes e suas famílias<sup>30</sup>, eles continuam firmes em seu propósito de educar para vida, convictos que estão do poder emancipador da literatura e das condições que ela cria para o exercício da criatividade e da imaginação. Isso ficou evidente, se não no explícito, certamente nas entrelinhas das entrevistas.

Para além da identificação do perfil dos educadores pesquisados, os temas relacionados a esse fim também me provocaram reflexões nesta pesquisa. Ao conhecer um pouco mais a respeito da caminhada histórica das políticas públicas de fomento à leitura, por exemplo, a apresentação do documento sobre o PROLER suscitou-me um olhar mais atento. Nesta a FBN expõe o seu empenho “em conciliar a sua

---

<sup>30</sup> Este já é um assunto para outro trabalho, mas que está exposto na sociedade atual, haja vista aos inúmeros apelos advindos dos meios de comunicação de massa, como a TV e a Internet.

tradicional função de guardião da memória bibliográfica brasileira com a missão – que ela assume como sua – de promover a valorização social da leitura em todo o país”. (PROLER, 2009). Compreendo que essa instituição esteja cumprindo tal missão, em especial, por meio do PROLER, formando leitores, agentes e mediadores de leitura; no entanto, a expressão “valorização social da leitura” desencadeou-me algumas reflexões. Questiono em que situação, em que medida, ou sob que ponto de vista essa valorização precisa ser promovida.

No caminho oposto dessa missão, os empreendimentos para constituir e desenvolver ações voltadas para o tema da leitura revelam que há valorização dela entre os diferentes setores e níveis sociais e estatais. Tal valorização é demonstrada quando se trata de reconhecer o valor da leitura para a mobilidade social dos sujeitos, para a consideração do *status* social que é conferido ao leitor, especialmente pelo que ela proporciona a ele em termos de cultura geral, conhecimento científico, domínio da linguagem e da escrita. E mais, especificamente na área da Educação, ela é evidenciada quando pesquisadores, estudiosos e especialistas, como Cosson (2012), Cunha (2009), Santos (2009) e Paulino (2009), abordam a leitura literária como uma importante ferramenta no processo de letramento dos estudantes e também na sensibilização e humanização dos sujeitos, no desenvolvimento da criatividade e no exercício da fantasia como alicerce da criação e como veículo de compreensão da realidade.

Por outro lado, tento entender se seriam essas funções e características da leitura que os documentos oficiais e os movimentos sociais buscam valorizar. Será que a sociedade brasileira não reconhece esse valor da leitura?<sup>31</sup> Ou o que move as propostas de iniciativas seria a valorização da leitura por parte daqueles que têm a função e o poder de dar acesso a esse capital cultural seja aos seus dependentes, aos estudantes ou ao cidadão? Se for esta última alternativa, então, estar-se-ia falando de mais investimentos estatais e governamentais na área, de mais envolvimento dos diversos setores sociais, como a escola, a família

---

<sup>31</sup> Na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, a respeito da pergunta: “Qual destas frases melhor explica o que é leitura?” 64% responderam que é “Fonte de conhecimento para a vida”; 41% que é “Fonte de conhecimento e atualização profissional”; 35% que é “Fonte de conhecimento para a escola/ faculdade”; e 21% a considera “Uma atividade interessante”. (Instituto Pró-Livro. Disponível em: <[http://www.prolivro.org.br/ipi/publier4.0/dados/anexos/2834\\_10.pdf](http://www.prolivro.org.br/ipi/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf)>. Acesso em: 20/08/2013)

e a iniciativa privada, ou seja, no reconhecimento de que essa é uma questão de responsabilidade de todos?

Neste caso ainda, caberia dizer que os investimentos implicariam, mais que oferta de materiais e cursos de formação, ou distribuição de livros? E sim, a valorização da função do educador, com melhores salários e condições de trabalho, possibilidades de este constituir um arcabouço cultural próprio, não apenas literário, mas das artes em geral, pelo acesso ao teatro, ao cinema, museus e galerias de arte? Seriam destinados para a disponibilização nas escolas e bibliotecas de ambientes favoráveis à formação do gosto pela leitura, de mais cursos de capacitação de bom nível a esses profissionais? Estariam voltados também para movimentar a família, no sentido da conscientização da responsabilidade desta na formação de seus entes como seres autônomos, críticos, participativos e, em especial, preparados para enfrentar as adversidades da vida em sociedade?

No que se refere às ações relacionadas ao fomento à leitura, sejam elas decorrentes das políticas públicas de governo ou de outros setores sociais, mesmo considerando os baixos indicadores de leitura, é preciso que se olhe para além das estatísticas. Afinal, a partir da instauração de uma nova política pública de leitura, as iniciativas proliferaram-se, oportunizando o acesso à leitura para muitas pessoas que antes nem sequer vislumbravam esta possibilidade. Prova disso é o próprio empreendimento da SME Florianópolis na formação de leitores e de mediadores de leitura, por meio dos projetos já citados, além da garantia de bibliotecas e bibliotecários em suas unidades educativas do Ensino Fundamental. Também o governo estadual, pelo Projeto *Agentes de Leitura*<sup>32</sup>, por exemplo, é reflexo do que vem acontecendo em âmbito do governo federal, por intermédio do PNBE e do PROLER.

Nesse sentido, seria lógico pensar primeiro em se construir uma cultura do livro, ou melhor, da leitura literária, como alicerce para a distribuição de livros.

Considerar todos estes aspectos passa a ser uma prioridade para as instituições responsáveis pela formação inicial e continuada de professores e bibliotecários. O educador também precisa ser provocado, estimulado, incentivado para a leitura literária. Se ele mesmo não tiver uma vivência leitora significativa, íntima ou simplesmente prazerosa com a leitura, como encontrará subsídios para desenvolver atividades de leitura com seus estudantes?

---

<sup>32</sup> Informações a respeito deste projeto encontram-se no ANEXO A.

Em vista disso, mesmo compreendendo que cada educador constrói sua própria história com a literatura e nela encontra caminhos para sua prática, a instituição formadora tem a precípua e fundamental tarefa de ampliar e oferecer encaminhamentos para a melhoria na qualidade da atuação do educador, como um mediador de leitura literária.

Diante dessas reflexões, ficam poucas respostas e muitos questionamentos. São apenas questionamentos, não tão recentes para mim, mas que afloraram mais agora. De certa forma, eles não são uma novidade no meio acadêmico. Eles estão presentes nas linhas e nas entrelinhas dos documentos oficiais das políticas públicas de incentivo à leitura neste país, nos movimentos sociais, nas discussões sobre educação nas academias e escolas de ensino básico, nos núcleos familiares, e provavelmente ainda irão povoar mentes e permear, por muito tempo, calorosas discussões sobre a formação integral dos sujeitos, entre estudiosos, políticos, pesquisadores, governantes, educadores, pais e leitores.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes**. 1 reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

ANDRÉ, Marli (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas/SP: Papirus, 2001.

ARRUDA, Jerúsia. **A força poética de Bartolomeu Campos de Queirós**, MG. entrevista publicada em 08 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://jerusiaarruda.blogspot.com/2008/09/entrevista-bartolomeu-campos-de-queirs.html>>. Acesso em 13/12/2011.

BALÇA, Ângela; SOUZA, Renata Junqueira de. **Políticas públicas de leitura em Portugal e Brasil: novos caminhos, velhos problemas**. Porto Alegre: Revista Educação, v. 35, n. 3, p. 371-379, set/dez. 2012.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. 3 ed. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BRASIL. **Decreto Nº 8.297**, de 15 de Agosto de 2014. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Fundação Biblioteca Nacional; altera os Anexos I e II ao Decreto nº 7.743, de 31 de maio de 2012, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Cultura; e altera os Decretos nº 519 e nº 520, ambos de 13 de maio de 1992, que tratam, respectivamente, do Programa Nacional de Incentivo à Leitura e do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8297.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8297.htm)> Acesso em: 25/04/2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.559**, de 1º de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7559.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7559.htm)>. Acesso em: 04/03/2014.

\_\_\_\_\_. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE**, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca->

[da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/5180-pnbe-2014](#)>. Acesso em: 17/02/2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 8.313**. Restabelece princípios da lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Cultura – PRONAC. Brasília, DF, de 23 de dezembro de 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18313cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18313cons.htm)> Acesso em: 27/01/2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.753**. Institui a política nacional do livro. Brasília, DF, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.753.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.753.htm)>. Acesso em: 03/03/2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.018**. Institui a Política Nacional de Cultura Viva e dá outras providências. Brasília, DF, 22 de julho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13018.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13018.htm) . Acesso em: 26/04/2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura. Gabinete do Ministro. **Instrução Normativa Nº. 1**, de 7 de abril de 2015. Regulamenta a Lei nº 13.018, de 22 de julho de 2014, que institui a PNCV e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/1004+cultura+viv+a.pdf/b4a7988f-d597-402c-ac35-e257a8d75ab6>. Acesso em: 26/04/2015.

\_\_\_\_\_. **Notícias em Destaque**. Brasília, DF, 19 de agosto de 2014. Disponível em: <[http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset\\_publisher/OiKX3x1R9iTn/content/ministerio-centralizara-politicas-de-livro-e-leitura/10883](http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3x1R9iTn/content/ministerio-centralizara-politicas-de-livro-e-leitura/10883)>. Acesso em: 25/04/2015.

\_\_\_\_\_. Fundação Biblioteca Nacional. **Plano Nacional da Cultura**. 2011. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/plano-nacional-de-cultura-pnc->>. Acesso em: 04/03/2014.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Incentivo à leitura – PROLER**: concepções e diretrizes. Versão nova, 2009, e acrescida do texto da Comissão que esteve à frente do programa de 1996 a 2002. Disponível em: <<http://www.bn.br/proler/images/PDF/cursos3.pdf>>. Acesso em: 16/02/2014.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Portal da Cidadania**: Comunidades, Arca das Letras. Disponível em:



<[http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/arcadasletras/one-community?page\\_num=0](http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/arcadasletras/one-community?page_num=0)>. Acesso em: 24.02.2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. **Plano Nacional do Livro e Leitura**: Estado e Sociedade atuando para desenvolver a leitura no Brasil. 2013. Disponível em: <<http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2012/04/PNLL.pdf>> Acesso em: 03/03/2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Guia para elaboração e implantação dos Planos estadual e municipal do livro e leitura – PELL e PMLL**. 2009. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/957.pdf>>. Acesso em: 04.03.2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Plano Nacional do Livro e Leitura: princípios norteadores**. 2013. Disponível em: <<http://odai.org/wp-content/uploads/2013/06/enlace138.pdf>>. Acesso em: 04/03/2014.

BRITO, Luiz Percival Leme. **Leitura e formação na educação escolar**: algumas considerações inevitáveis. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2009.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: \_\_\_\_\_. Vários Escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995.

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

CONTRERAS. José. **A autonomia do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2 ed. 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Maria Zilda da. **Na tessitura dos signos contemporâneos**: novos olhares para a literatura infantil e juvenil. São Paulo: Paulinas, 2009.

DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança**: a leitura literária na Educação Infantil. 1ed. São Paulo: Paulus, Coleção pedagogia e educação), 2006.

DIAS, Rosane Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. **Competências na formação de professores No Brasil**: o que (não) há de novo. In: Revista Educação & Sociedade, vol. 24, n. 85, Campinas Dez/2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000400004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400004)>. Acesso em: 23 julho 2013.

ESTADO DE SANTA CATARINA. CÂMARA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Lei Complementar 348/09**, de 27 de janeiro de 2009. Dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública municipal de Florianópolis. Lei revogada pela Lei Complementar nº 465/2013 – DOEM Edição nº 999 de 01/07/2013. Acesso em: 28/08/2013.

FARAH, Marta F. S. **Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo**. RAP, Rio de Janeiro, vol. 35, nº 1, p. 119-144, Jan/Fev, 2001. In: OLIVEIRA, Daniela Piergili Weiers de. **Políticas públicas de fomento à leitura**: agenda governamental, política nacional e práticas locais. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2011, 146 p.

FÓRUM CATARINENSE DE CULTURA, 2013. Disponível em: <http://forumleitura.org.br/>. Acesso em: 28/01/2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24 ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1997. 184p. (O mundo, hoje; v.21).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores**: a prioridade postergada. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, Oct. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 04/04/2011.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, MESSIAS, Maria da Glória Martins. GUERRA, Miriam Darlete Seade. **Refletindo com Zeichner**: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente / professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras / Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.p. 237 a 27

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais da cultura, rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artimed, 1997.

Instituto Pró-Livro. **Notícias**, 04/10/2013. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=4643>>. Acesso em: 14/10/2013.

\_\_\_\_\_. **Retratos da Leitura no Brasil**. 1 ed. 2008, disponível em: <[http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2012/08/pesquisa\\_habito\\_de\\_leitura\\_2008.pdf](http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2012/08/pesquisa_habito_de_leitura_2008.pdf)>. Acesso em: 20 agosto 2013.

\_\_\_\_\_. **Retratos da Leitura no Brasil**, 2008. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br>>. Acesso em 20 agosto 2013.

\_\_\_\_\_. **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo, 2008. Disponível em:

<<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>>.

Acesso em: 3/9/2008.

\_\_\_\_\_. **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834\\_10.pdf](http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf)>. Acesso em: 20/08/2013.

\_\_\_\_\_. **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo, 2008 (Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=627>>. Acesso em 20.08.2013.

KIRINUS, Gloria. **Synthomas de Poesia na Infância**. São Paulo: Paulinas, 2011.

LÁZARO, André. **Prefácio**. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES, José Castilho Neto; Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Mediação de Leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

LOPES, Alice Casimiro. **Discurso nas Políticas de Currículo**. In: Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Rio de Janeiro: Jul/Dez 2006. Disponível em: <

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>.

Acesso em: 02 agosto 2013.

MARQUES NETO, José Castilho. Introdução: Ano Ibero-americano da Leitura, o ano que não deve acabar. In: AMORIM, Galeno (Org.).

**Políticas públicas do livro e leitura.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. In: OLIVEIRA, Daniela Piergili Weiers de. **Políticas públicas de fomento à leitura:** agenda governamental, política nacional e práticas locais. Dissertação apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2011, 146 p. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8248/62090100021.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23/11/2013.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica:** conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

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

OLIVEIRA, Daniela Piergili Weiers de. **Políticas públicas de fomento à leitura:** agenda governamental, política nacional e práticas locais. Dissertação apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2011, 146 p. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8248/62090100021.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23/11/2013.

OLIVEIRA, Zita Catarina P. **A biblioteca fora do tempo:** políticas governamentais de bibliotecas públicas no Brasil, 1937-1989. Tese de doutorado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Ciência da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. In: OLIVEIRA, Daniela Piergili Weiers de. **Políticas públicas de fomento à leitura:** agenda governamental, política nacional e práticas locais. Dissertação apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2011, 146 p. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8248/62090100021.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23/11/2013.

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

PAIVA, Jane; BEREMBLUM, Andréia. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** uma avaliação diagnóstica. Revista Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009. In:

OLIVEIRA, Daniela Piergili Weiers de. **Políticas públicas de fomento à leitura**: agenda governamental, política nacional e práticas locais. Dissertação apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011, 146 p. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8248/62090100021.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23/11/2013.

PAULINO, Graça. **Saramago na pedagogia**: leitura literária e seu uso docente. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei C. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PERES, Selma Marines. **Políticas de Incentivo à Leitura**: interfaces dos programas adotados no Brasil a partir da década de 1990. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de História da Educação (SBHE). Aracaju (SE): UFS/UNIT, 2008. Disponível em: <[www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/961.pdf.23](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/961.pdf.23)>. Acesso em: 23/11/2013.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente / professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras / Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 207 a 236.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. In: OLIVEIRA, Daniela Piergili Weiers de. **Políticas públicas de fomento à leitura**: agenda governamental, política nacional e práticas locais. Dissertação apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011, 146 p. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8248/62090100021.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23/11/2013.

PERRENOUD, Philippe et al. **As Competências para Ensinar no Século XXI**: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Administração Escolar. Gerência de Formação Permanente. Disponível em:

<<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=formacao+permanente&menu=5>>. Acesso em: 28/08/2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Quadro de estatística da formação acadêmica dos profissionais do magistério.**

Disponível em: [file:///C:/Users/Heliete/Downloads/RESUMO%20FORMA%C3%87%C3%83O%20EFETIVOS%20DO%20MAGIST%C3%89RIO%20-%20ABRIL%202014%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Heliete/Downloads/RESUMO%20FORMA%C3%87%C3%83O%20EFETIVOS%20DO%20MAGIST%C3%89RIO%20-%20ABRIL%202014%20(2).pdf). Acesso em: 09/09/2014).

\_\_\_\_\_. Diretoria de Educação continuada. **Projeto Clube da Leitura: a gente catarinense em foco.** Disponível em: <<http://leituracatarinense.blogspot.com>>. Acesso em: 15 julho 2013.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Manifesto por um Brasil Literário.** FLIP, 2009. Disponível em: <[http://p.download.uol.com.br/jc/HTML\\_PORTAL/educacao/manifesto\\_brasil\\_literario.pdf](http://p.download.uol.com.br/jc/HTML_PORTAL/educacao/manifesto_brasil_literario.pdf)>. Acesso em: 15 outubro 2013.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Prefácio In: DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil.** São Paulo: Paulus, 2006.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. **Políticas Públicas para o livro, leitura e biblioteca.** In: Ci. Inf., Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a17.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a17.pdf). Acesso em 23/11/2013.

SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos; SOUZA, Renata Junqueira de. **Programas de leitura na biblioteca escolar: a literatura a serviço da formação de leitores.** In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação.** Campinas, SP: Mercado da Letras, 2009.

SANTOS, Fabiano dos; MARQUES, José Castilho Neto; Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). 1 ed. **Mediação de Leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores.** São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **Agentes de Leitura: inclusão social e cidadania cultural.** In: In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES, José Castilho Neto; Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Mediação de Leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores.** São Paulo: Global, 200-b, p.37-45.

SAVIANI, Demerval. **A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação**. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A Bússula do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 135-162.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional**. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A Bússula do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na Escola e na Biblioteca**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Formação de leitores literários**. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES, José Castilho Neto; Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). 1 ed. **Mediação de Leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SCORSI, Rosalia de Ângelo. **Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar**. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2009.

SILVA, Suely Braga da. **O Instituto Nacional do Livro e a institucionalização de organismos culturais no Estado Novo (1937-1945): planos, idéias e realizações**. 1992. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992. In: ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. **Políticas Públicas para o livro, leitura e biblioteca**. In: Ci. Inf., Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a17.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a17.pdf)>. Acesso em 23/11/2013.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. (Versão revista e ampliado do texto publicado em 2003). Porto Alegre: Revista Sociologias, ano 8, nº 16, jul//dez, 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 17/01/2014.

SOUZA, Maria Salete Daros de. **Literatura e Ensino: o que pode essa relação**. In: DEBUS, Eliane Santana Dias. **A literatura infantil e**

**juvenil de Língua Portuguesa:** leituras do Brasil e D'além-mar.  
Blumenau: Nova Letra, 2008.

SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas:** o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2009.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TITÃS, **Comida**, disponível em: <http://letras.mus.br/titas/91453/> acesso em 15 de dezembro de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **PNBE Programa Nacional Biblioteca da Escola:** análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf>>. Acesso em: 24.02.2014.

ZEICHNER, Kenneth M. **Para além da divisão entre professor - pesquisador e pesquisador acadêmico.** In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de (Orgs.). Cartografias do trabalho docente / professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras / Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.



## **APÊNDICES**

Nesta secção, constam as questões que irão balizar a coleta de dados empíricos desta pesquisa, tais como identificação dos sujeitos pesquisados e as informações que serão reveladas por estes durante a entrevista coletiva à que eles aceitaram participar.

## **APÊNDICE A – Modelo do questionário de Identificação**

Neste item, está o modelo do questionários de identificação que será aplicado às educadoras e ao bibliotecário que constituem o *corpus* desta pesquisa.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES**

Florianópolis, 1º de junho de 2013.

**Caro(a) educador(a) da SME,**

Estou fazendo uma pesquisa para dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. A temática desenvolvida é o educador leitor, ou seja, um assunto de interesse dos profissionais da educação. Meu objetivo principal é delinear um perfil da identidade leitora dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, adotando como recorte o grupo de participantes do projeto *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*, entre os anos de 2009 e 2012, identificando aproximações e distanciamentos entre a trajetória de leitura, a formação docente e a prática pedagógica. Considerando que você aceitou participar dela e que é um(a) profissional envolvido(a) com as questões que serão abordadas nesse estudo, peço-lhe para responder cuidadosamente a este questionário e retorná-lo preenchido para o mesmo endereço de e-mail pelo qual você o recebeu. Ele é composto de poucas questões, da ordem da identificação, mas de conteúdo relevante e necessário para a referida pesquisa. Na expectativa de que acolherá com simpatia este pedido, agradeço-lhe antecipadamente.

Heliete Schütz Millack

## **1ª PARTE - DADOS PESSOAIS**

- 1. Qual seu nome?**
- 2. Onde e quando você nasceu?**
- 3. Há quanto tempo mora em Florianópolis?**
- 4. Morou em outros lugares? Onde? Por quanto tempo?**
- 5. Qual seu estado civil?**
- 6. Tem filhos? Quantos?**
- 7. Qual sua renda familiar?**
  - a)  de 2 a 5 salários mínimos
  - b)  de 6 a 10 salários mínimos
  - c)  mais de 10 salários mínimos
- 8. Em qual(ais) unidade(s) educativa(s) da SME você atua? Há quanto tempo?**
- 9. Em qual(ais) unidade(s) atuou em anos anteriores?**
- 10. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?**
  - a)  até 10 horas
  - b)  11 a 16 horas
  - c)  17 a 20 horas
  - d)  21 a 30 horas
  - e)  31 a 40 horas
  - f)  mais de 40 horas
- 11. Há quanto tempo atua na Educação?**
  - a)  01 a 04 anos
  - b)  05 a 10 anos
  - c)  11 a 15 anos
  - d)  16 a 20 anos
  - e)  mais de 20 anos
- 12. Qual a forma de contratação na SME?**
  - a)  efetivo estável
  - b)  efetivo em estágio probatório
  - c)  Substituto

**2ª PARTE - DADOS DA FORMAÇÃO**

01. Estudante  
( ) SIM ( ) NÃO

Instituição:  
Curso/Fase:

02. Habilitação em nível médio (Magistério) ( ) SIM  
( ) NÃO

Instituição:  
Ano:

03. Graduação  
( ) SIM ( ) NÃO

Instituição:  
Ano:

04. Pós-Graduação (Especialização) ( ) SIM  
( ) NÃO

Instituição:  
Ano:

05. Pós-Graduação (Mestrado) ( ) SIM  
( ) NÃO

Instituição:  
Ano:

06. Pós-Graduação (Doutorado) ( ) SIM  
( ) NÃO

Instituição:  
Ano:

**07. Cursos de Formação Continuada/Permanente relacionados à leitura literária e/ou mediação de leitura:**

**Instituição:**

**Carga horária:**

**Ano:**

**Instituição:**

**Carga horária:**

**Ano:**

**Instituição:**

**Carga horária:**

**Ano:**

**Instituição:**

**Carga horária:**

**Ano:**

**Instituição:**

**Carga horária:**

**Ano:**

## **APÊNDICE B – Questões elaboradas para as Entrevistas**

Neste apêndice, exponho as questões que orientarão a entrevista coletiva que será realizada com as 14 educadoras e o bibliotecário que compõem o *corpus* desta pesquisa, conforme segue.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE**  
**EDUCADORES**

**QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS:**

- 1) Gosta de ler? Quais os gêneros textuais e discursivos que prioriza em sua atitude leitora?
- 2) Que razões o levam a ler?
- 3) Qual o tempo real que dispõe para se dedicar à leitura literária? Quantos livros você lê por ano? Possui preferência por algum gênero literário ou autor?
- 4) No seu orçamento, qual a parte que destina à aquisição de livros em geral e de literatura?
- 5) Em que período de sua vida houve uma maior frequência de leitura? Que tipos de textos ou livros você mais leu nesse período?
- 6) Qual sua relação com a leitura durante o período que destinou à formação docente inicial? Houve alguma interferência dessa formação em sua atitude leitora? De que forma?
- 7) Participou de cursos, congressos, oficinas ou outro tipo de formação continuada, voltados para a formação de leitores e/ou mediadores de leitura? Essas formações interferiram em sua atitude leitora ou em sua prática pedagógica?
- 8) Costuma ler para seus estudantes, ou realizar trabalhos de leitura com eles? Quais as necessidades, os problemas e as reais condições de realização dessa atividade no ambiente escolar onde atua?



- 9) Frequenta alguma biblioteca? Possui o hábito de emprestar livros na biblioteca da unidade educativa onde atua?
- 10) Compartilha suas leituras com outras pessoas? Manifesta para elas sua opinião sobre os livros que leu ou está lendo? Faz recomendações de leituras?
- 11) Em seu planejamento, costuma incluir textos literários de autores dos quais gosta ou de livros que leu?

## **APÊNDICE C – Mapa de ações da SME, voltadas para a promoção da leitura.**

Neste apêndice, apresento um mapa das ações da SME voltadas para a promoção da leitura, de forma visualmente organizada.



## DEBEC

Projetos desenvolvidos a partir do ambiente das bibliotecas



ESTANTES NOS  
TERMINAIS DE  
INTEGRAÇÃO

DO CENTRO - 07

CANASVEIRAS - 2

RIO TAVARES - 2



Os usuários tem à  
disposição, gratuitamente,  
livros e revistas para serem  
lidos na espera do  
transporte coletivo, dentro  
do ônibus ou durante o  
trajeto da viagem

ESTANTE  
Proposta  
Jardins e Praças  
Públicas



A PMF já disponibilizou  
180.000 livros  
e 83.000 revistas



**SEMANA MUNICIPAL DO LIVRO INFANTIL**  
UMA VIAGEM PELO MUNDO DA FANTASIA  
12 A 18 DE ABRIL

Programação Cultural, voltada para o incentivo à leitura literária e realizada em escolas, bibliotecas e outros espaços culturais desta capital





Clube da Leitura: A gente Catarinense em foco

O principal objetivo do projeto é formar leitores e mediadores de leitura, promovendo o acesso à produção literária infantil e juvenil de Santa Catarina.





Propiciar a proximidade entre obra, criador e público leitor é uma das ações mais significativas do Clube da Leitura

**APÊNDICE D – Tabela de Resultados do Projeto *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*.**

Neste apêndice exponho uma tabela, elaborada a partir dos dados citados no item 3.3.1, sobre o desenvolvimento e os resultados do projeto *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*, entre os anos de 2009 e 2012.

PROJETO CLUBE DA LEITURA: agente catarinense em foco RESULTADOS – PERÍODO 2009 a 2012		
2009	EDM LUPÉRCIO EBM ALFREDO RHOR EBM ANÍSIO TEIXEIRA EBM ANTÔNIO PASCHOAL EBM OSMAR CUNHA	<p><b>- Formação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. 68 horas (40 nas u.e.s)</li> <li>. 03 bibliotecárias</li> <li>. 04 professoras</li> <li>. 01 auxiliar de biblioteca</li> </ul> <p><b>- Encontros com escritores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. 05 unidades educativas</li> <li>. 700 alunos(as)</li> <li>. 06 escritores</li> </ul> <p>- criação do blog em novembro, com 19 postagens - Acervo com 125 títulos, sendo 34 da coordenação, 77 recebidos em doação e 14 da Biblioteca Central da SME. Não houve aquisição de livros</p>
2010	EDM OSVALDO GALUPO EDM PRAIA DO FORTE EBM ALBERTINA MADALENA EBM PROF. ANÍSIO TEIXEIRA EBM BATISTA PEREIRA EBM DONÍCIA MARIA DA COSTA EBM INTENDENTE ARICOMEDES EBM OSMAR CUNHA EBM OSVALDO MACHADO EJA – NÚCLEO CENTRO EJA – NÚCLEO SACO GRANDE	<p><b>- Formação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. 74 horas (50 nas u.e.s.)</li> <li>. 06 bibliotecárias</li> <li>. 01 supervisora</li> <li>. 21 professores(as)</li> </ul> <p><b>- Encontros com escritores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. 10 unidades educativas</li> <li>. 1.500 crianças, adolescentes, jovens e adultos</li> <li>. 10 escritores(as)</li> </ul> <p>. 442 livros adquiridos (14 títulos) - Blog: 22 postagens, registrando os encontros de formação e com escritores nas unidades educativas</p>
2011	EDM COSTA DA LAGOA EDM PRAIA DO FORTE EBM INTENDENTE ARICOMEDES EBM ADOTIVA LIBERATO VALENTIN EBM ANTÔNIO PASCHOAL EBM BATISTA PEREIRA EBM DILMA LÚCIA EBM LUIZ CÂNDIDO DA LUZ EBM MÂNCIO COSTA EBM OSMAR CUNHA EBM OSVALDO MACHADO	<p><b>- Formação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. 112 horas (80 nas unidades educativas)</li> <li>. Adesão de 04 professores dos Anos Finais</li> <li>. 07 Bibliotecárias</li> <li>. 13 professoras</li> <li>. 01 auxiliar de biblioteca</li> <li>. 01 supervisora</li> <li>. Envolvimento de 46 profissionais nas unidades</li> </ul> <p><b>- Encontro com escritores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. 11 unidades educativas</li> <li>. aproximadamente 2000 crianças e adolescentes</li> <li>. Participação de + ou – 10 pais</li> <li>. 14 escritores</li> </ul> <p>- 360 livros adquiridos (09 títulos) - Blog: 31 postagens, registrando os encontros de formação e com escritores nas unidades educativas</p>
2012	EDM COSTA DA LAGOA EDM JOÃO FRANCISCO GARCEZ EBM ANÍSIO TEIXEIRA EBM BATISTA PEREIRA EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES EBM DILMA LÚCIA DOS SANTOS EBM MÂNCIO COSTA EBM MARIA CONCEIÇÃO NUNES EJA - 05 NÚCLEOS: Centro I, Centro II, Continente, Norte I e Norte II	<p><b>- Formação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. 32 horas</li> <li>. 03 bibliotecárias</li> <li>. 01 supervisora</li> <li>. 12 professores</li> <li>. 01 auxiliar de ensino</li> <li>. 01 diretora</li> <li>. Envolvimento de 26 educadores nas unidades</li> </ul> <p><b>- Encontros com escritores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. 08 unidades educativas e 05 núcleos de EJA</li> <li>. 1.500 crianças, adolescentes, jovens e adultos</li> <li>. 15 escritores(as)</li> </ul> <p>- 510 livros adquiridos (11 títulos) - Blog: 33 postagens, registrando os encontros de formação e com escritores nas unidades educativas</p>
<p>Obs.: neste ano a formação passou a ser realizada no período noturno, por ser feita por adesão.</p>		
Tabela 1 <sup>33</sup> - Resumo dos dados sobre o projeto <i>Clube da Leitura: a agente catarinense em foco</i> citados.		

<sup>33</sup> EDM – Escola Desdobrada Municipal – atende somente estudantes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. EBM – Escola Básica Municipal – atende estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental

## **APÊNDICE E – Quadro Resumo dos dados dos Questionários de Identificação**

A seguir exponho a tabela ou quadro elaborado para compilar os dados coletados nos questionários de identificação que foi encaminhado ao grupo de educadores participantes desta pesquisa.



### QUADRO RESUMO: dados do Questionário de Identificação

CATEGORIA 1: RELAÇÃO COM A CIDADE E AS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS							
Participante	Data de Nasc.	Naturalidade	Tempo Residência	Outras Res.	Est. Civil	Filhos	Renda Fam.(SM)
Iris	10/03/1975	São Bonifácio - SC	Florianópolis - Aproximadamente 30 anos	01 ano em Paulo Lopes	casada	01 filho (6 anos)	2 a 5
Camélia	05/04/1981	Rio de Janeiro - RJ	Florianópolis 24 anos	Não	solteira	Não	2 a 5
Acácia	23/06/1972	Florianópolis - SC	Florianópolis Desde o nascimento	Blumenau – 1 ano	solteira	Não	2 a 5
Begônia	14/05/1967	Porto Alegre - RS	Florianópolis – 9 anos	São Paulo de 1999 a 2004	casada	Não	+ de 10
Bromélia	21/01/1975	São Paulo – SP	Florianópolis – 06 anos	além da capital de SP, no interior por 12 anos, 3 anos em uma cidade satélite de Brasília e 10 anos no MT.	solteira	Não	2 a 5
Hibisco	09/08/1978	Porto Alegre - RS	Florianópolis 7 anos	Não	união estável	Uma	+ de 10
Dália	21/07/1964	Governador Celso Ramos – Palmas – SC	Florianópolis 27 anos	Não	Casada	Não	6 a 10
Violeta	29/09/1957	Alegrete RS	Florianópolis 39 anos	Curitiba 2 anos	viúva	4 filhos	2 a 5
Cravo	25/02/1988	Florianópolis - SC	Florianópolis 25 anos	Chapecó, 1 ano	Solteiro	Não	6 a 10
Azaléia	Não informado	São Borja – RS	Florianópolis - 17 anos	São Borja, 6 anos, em Santa Maria – RS, 11 anos, em Estrela – RS, 2 anos, em Pelotas, RS, 4 anos, em Porto Alegre, - RS, 7 anos.	Casada	1 filho	6 a 10
Gérbera	19/03/1984	Florianópolis - SC	Palhoça	Não	solteira	Não	6 a 10
Tulipa	08/03/1963	Lauro Müller – SC	Florianópolis – 46 anos	Lauro Müller e Tubarão	solteira	Não	2 a 5

Amarílis	27/09/1971	Florianópolis – SC	Florianópolis	Barracão – PR – 02 anos	União estável	Não	6 a 10
Magnólia	24/08/1959	São Francisco do Sul - SC	Florianópolis – 21 anos	Joinville – 10 anos Feres, Evros e Alexandroupolis (Grécia) – 12 anos	Casada	2 filhas	+ 10
Lírio	28/05/1986	Pelotas/RS	Florianópolis - 4 anos	Não	União estável	Não	6 a 10
Jasmim	20/01/1976	Tubarão - S C	Florianópolis - 8 anos	Não	Solteira	1 filho	2 a 5

**CATEGORIA 2: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Participante	u.es de Atuação	Tempo	u.es. que atuou	Carga Horária Semanal	Tempo na Educ.	Forma de Contrat.	Formação Inicial	Pós-Graduação	Cursos Form. Liter.
Iris	EBM Adotiva Liberato Valentim	08 anos	EBM Luiz Cândido da Luz (06 meses)	31 a 40	5 a 10	Efetivo Estável	UFSC 1996 a 2000	Especialização – Instituto Catarinense de Pós-Graduação (ICGP) - 2006-2007	Faculdade de Decisão – 2007 – 390 h Clube da Leitura/SME 2011 – 48 h SME – 2011 – 8 h
Camélia	EBM Batista Pereira  EBM Brigadeiro Eduardo Gomes	1 ano  5 anos	EBM Anísio Teixeira, EBM Osmar Cunha e EBM Beatriz de Souza Brito	31 a 40 horas	5 a 10 anos	Efetivo Estável	UFSC – 2001 a 2004	Não	Clube da Leitura/SME – 60 horas 2012

Acácia	EBM Virgílio dos Reis Várzea	9 meses	EBM Osvaldo Machado 8 anos	31 a 40 horas	16 a 20 anos	Efetivo Estável	Magistério – IEE 1990 Biblioteconomia e Pedagogia – UFSC e UDESC	Especialização UNIESC - 2011	SME – 40h – 2012; 40h – 2013 ACAPED 300h - 2013 Clube da Leitura/SME – 2010 e 2011
Begônia	EDM João Francisco Garcez	2 anos e 03 meses	EBM Batista Pereira (1 ano) EBM Brigadeiro Eduardo Gomes (1 ano)	31 a 40 horas	+ de 20 anos	Efetivo em estágio probatório	Magistério – Instituto Vicenti Palloti – 1987  Faculdade Portoalegrense de Educação, Ciências e Letras 1995- Pedagogia Orientação Educacional/Habilitação em Filosofia e Sociologia  UDESC - 2009 - Habilitação em Séries Iniciais	Especialização UNIASSELVI 2013	Clube da Leitura /SME – 2011 e 2012

Bromélia	EDM Dilma Lúcia dos Santos	2 anos	EBM Almirante Carvalhal EBM Beatriz de Souza Brito EBM Vitor Miguel EBM Adotiva Liberato Valentim	31 a 40 horas	16 a 20 anos	Efetivo em estágio probatório	Magistério – Instituto Professor Itael de Mattos – 1993  Pedagogia – Fundação Mun. De Ed. e Cult. De Santa Fé do Sul – Funec - 1997	Especialização – Instituto Varzeagrandense de Ensino - 2001	Salto para o Futuro – TV Escola – 20 h – 2001 Parâmetros em Ação – SME de Acorizal – 24 h – 2002 Programa Gestar-SME e Cultura de Várzea Grande – 17 h – 2004 Ler e escrever – SME Fpolis – 50 h – 2009 Clube da Leitura-SME Fpolis – 16 h – 2012
Hibisco	E.D.M João Francisco Garcez, mas sou efetiva também na EBM Acácio Garibaldi	7 anos	Acácio Garibaldi (Barra da Lagoa) Durante 6 meses, em 2011.	31 a 40 horas	11 a 15 anos	Efetivo estável	Magistério – 1997 PUCRS - 2002	Especialização – Faculdades Integradas de Âmparo - 2003 Mestrado – UFSC - 2011	PMF – 12h – 2011 Clube da Leitura/SME- 30h CETEB – 300h – 2013
Dália	Ed e Nei Costa da Lagoa	27 anos	Escola Estadual de Palmas – Gov Celso Ramos	31 a 40 Horas	+ de 20 anos	Efetivo estável	Magistério – 1982 Graduação – UFSC - 1990	Especialização – UFSC – 1991 Mestrado – Unoesc - 2000	Clube da Leitura/SME – 2012

Violeta	EBM Batista Pereira	2 anos	EDM Lupércio Belarmino da Silva Creche Municipal Maria Barreiros	31 a 40 horas	+ 20 anos	Efetivo estável	Magistério - Escola Básica Estadual Getúlio Vargas  Magistério Habilitação em educação especial (estudando) Instituto Estadual de Educação		Clube da Leitura/SME Fpolis – 2009
Cravo	EBM Batista Pereira	1 ano e 1 mês (junho)	Não	Até 10 Horas	1 a 4 anos	Efetivo estágio probatório	Graduação - UDESC	Não	Clube da Leitura/SME – 2012
Azaléia	EBM Maria Conceição Nunes	8 anos	EBM: Osmar Cunha, Mancio Costa, Paulo Fontes, Donícia Maria da Costa, Albertina Madalena Dias, Paulo Fontes, Antonio P. Apostolo, Dilma Lucia dos Santos,	31 a 40 horas	16 a 20 anos	efetivo estável	Graduação - Universidade Católica de Pelotas, 1988	Especialização – FACVEST, em 2004	Clube da Leitura/SME – 2012

			Brigadeiro Eduardo Gomes						
Gérbera	E.B.M. Batista Pereira	4 anos	U.E. de São José, Palhoça e Biguaçu.	31 a 40 horas	05 a 10 anos	efetivo estável		Especialização - Faculdade Capivari - 2007	Clube da Leitura/SME - 22h - 2011 24 h - 2012
Tulipa	EBM Batista Pereira	5 anos	13. E BM Brigadeiro Eduardo Gomes 14. E BM Dilma Lúcia dos Santos 15. E BM José Amaro Cordeiro 16. E BM Maria Tomázia Coelho	17 a 20 horas	+ 20 anos	Efetivo estável	Magistério - IEE - 1980  Pedagogia - UFSC - 1990	Especialização - UFSC - 1992	Clube da Leitura - 2010 - 40 horas
Amarílis	EDM Osvaldo Galupo	5 anos	17. E BM João Gonçalves Pinheiro e EBM Osmar Cunha	31 a 40 horas	+ de 20 anos	efetivo estável	Magistério - Colégio Anibal Nunes Pires - 1989 UDESC - 1997	Especialização - Faculdade da Fronteira (FAF) - 2006 UFSC - 2011	UNISUL - 2007 - 26 horas SME - 2008 - 8 horas SME - 2009 - 20 horas Clube da Leitura/SME - 2010 - 25 horas SME - 2011 - 16 horas
Magnólia	EBM Batista	6 anos	2003 - EBM Adotiva Liberato	31 a 40 horas	+ de 20	Efetivo	Pedagogia - UNISUL -	Especialização - UNISUL - 2004	Clube da Leitura - 2010

	Pereira		Bittencourt 2004 – EBM Aricomedes Da Silva  2005 – EBM João Paschoal Apostolo  2006 Até 2007 – EDM Joao Francisco Garcez		anos	estável	2003		
Lírio	EBM. M <sup>a</sup> Conceição Nunes.	2 anos.	EBM. Osmar Cunha, EBM. Mâncio Costa, EBM. José do Valle Pereira, EBM. Paulo Fontes.	31 a 40 horas	01 a 04	Substit uto	Universidade Federal de Pelotas/ Letras- Português - 2008/01	Não	Clube da Leitura a/S ME- 20h - 2012- 32h - 2011 Seminário Mídia e Leitura Mediações na Escola - SME - 4h – 2012
Jasmim	Escola Desdobrada e Nei Costa da Lagoa	5 anos	Escolas particulares	17 a 20 horas	05 a 10 anos	efetivo estável	Magistério - 1998 Graduação - Unisul  -	Especialização – UNIESC - 2012	SESC – 20 – 2001 – 40h – 2002 SME – 16h – 2008 – Clube da Leitura/SME 40h 2011 – 20h – 2012





## ANEXO A – Quadro PROLER

Programas de incentivo à leitura anteriores ao PNBE			
Programa Nacional Sala de leitura – PNSL	Proler	O Pró-leitura na Formação do Professor	Programa Nacional Biblioteca do Professor
1984 a 1987	1992	1992 a 1996	1994 a 1997
<p>Foi criado pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE e seu trabalho era compor, enviar acervos e repassar recursos para ambientar as salas de leitura.</p> <p>Foram distribuídos livros de literatura para os alunos e periódicos para alunos e professores.</p> <p>Era realizado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com universidades responsáveis pela capacitação dos professores.</p>	<p>Em vigência até os dias atuais, foi criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, e tinha como objetivo possibilitar à comunidade em geral, em diversos segmentos da sociedade civil, o acesso a livros e a outros materiais de leitura.</p> <p>O MEC participava desse programa de forma indireta, com repasse de recursos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE</p>	<p>Foi criado através de uma parceria entre o MEC e o governo francês. Pretendia atuar na formação de professores leitores para que eles pudessem facilitar a entrada de seus alunos no mundo da leitura e da escrita. Inserido no sistema educacional, o Pró-Leitura se propunha a articular os três níveis de ensino, envolvendo, em um mesmo programa, alunos e professores do Ensino Fundamental, os professores em formação e os pesquisadores. O programa aspirava estimular a prática leitora na escola pela criação, organização e movimentação das salas de leitura, cantinhos de leitura e bibliotecas escolares.</p>	<p>Criado com o objetivo de dar suporte para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, buscava desenvolver duas linhas de ação: a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e a produção e difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho docente. Esse programa foi extinto com a instauração do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE pela Portaria 652 de 16/09/97</p>

Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). PNBE Programa Nacional Biblioteca da Escola: análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf>>. Acesso em: 24.02.2014)

## **ANEXO B – Informações sobre o *Projeto Agentes de Leitura***

As informações expostas neste anexo foram cedidas pela Administradora da Escolinha de Artes da Fundação Catarinense de Cultura, Sra. Alessandra Ghisi Zapelini.

O Projeto Agentes de Leitura é fruto da assinatura de acordo de cooperação firmado entre a União, por intermédio do Ministério da Cultura, e o Estado de Santa Catarina, por meio da Fundação Catarinense de Cultura, para implementação descentralizada de ações do Programa mais Cultura.

Como forma de exercitar o federalismo cultural, o projeto tem como objetivo a formação de leitores por meio da socialização do acervo bibliográfico e de experiências de leituras compartilhadas possibilitando a construção da cidadania e a melhora da alfabetização, beneficiando as famílias visitadas e os próprios Agentes de Leitura.

Os Agentes de leitura são jovens entre 18 a 29 anos, com ensino médio completo, situados preferencialmente no contexto socioeconômico do programa bolsa família, selecionados por uma avaliação escrita (interpretação e produção textual), uma fluência de leitura e uma entrevista. Recebem uma bolsa de complementação de renda no valor de R\$ 566,00 por um período de 12 meses, um acervo de 100 livros renovados através de rodízio entre os colegas, mochila, boné, camiseta e bicicleta. Seu compromisso é dedicar 25 horas semanais ao projeto, atendendo 25 famílias do Programa Bolsa Família, onde desenvolvem atividades de formação leitora como círculo de leitura, cirandas de livros, leituras compartilhadas, empréstimo de exemplares, contação de histórias, saraus artísticos, performances literárias, registro de contos populares e criação de clubes de leitura.

O Projeto de agosto/2012 a julho/2013 realizou ações e oito municípios catarinenses, Anitápolis, Balneário Gaivota, Capão Alto, Cerro Negro, Dionísio Cerqueira, Entre Rios, Monte Carlo e Monte Castelo, mediante a atuação de vinte um Agentes de Leitura participantes do 1ª Edital, que desenvolveram atividades com 525 famílias cadastradas no Programa Bolsa Família.

<b>MUNICÍPIOS</b>	<b>AGENTES DE LEITURA</b>
Anitápolis	2
Balneário Gaivota	2
Capão Alto	4
Cerro Negro	5
Dionísio Cerqueira	2
Entre Rios	2
Monte Carlo	2
Monte Castelo	2

Em 2013 foram selecionados por meio do 2º Edital (maio/2013 – abril/2014) doze Agentes de Leitura que estão atuando em seis municípios catarinenses, Anitápolis, Capão Alto, Dionísio Cerqueira, Monte Carlo, Entre Rios e Monte Castelo, que desenvolvem atividades de difusão do livro com 300 famílias cadastradas no Programa Bolsa Família.

<b>MUNICÍPIOS</b>	<b>AGENTES DE LEITURA</b>
Anitápolis	2
Capão Alto	1
Dionísio Cerqueira	4
Entre Rios	1
Monte Carlo	3
Monte Castelo	1