



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

CLÁUDIA SANTOS DE JESUS

**DESAFIOS PARA ESTIMULAR JOVENS DA PERIFERIA À LEITURA LITERÁRIA:
ESTUDO DE UMA UNIDADE ESTADUAL DE ENSINO DE SALVADOR (2015-2023)**

Salvador

2024

CLÁUDIA SANTOS DE JESUS

**DESAFIOS PARA ESTIMULAR JOVENS DA PERIFERIA À LEITURA LITERÁRIA:
ESTUDO DE UMA UNIDADE ESTADUAL DE ENSINO DE SALVADOR (2015-2023)**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania, da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Políticas Sociais e Cidadania.

Orientadora: Profa. Dra. Julie Sarah Lourau Alves da Silva

Linha de pesquisa: Direitos sociais e novos direitos, construção de sujeitos e cidadania

Salvador

2024

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSAL. Biblioteca Dom Geraldo Majella Agnelo

J58 Jesus, Cláudia Santos de
Desafios para estimular jovens da periferia à leitura literária: estudo de uma
Unidade Estadual de Ensino de Salvador (2015-2023) / Cláudia Santos de
Jesus. – Salvador, 2024.
158f.

Orientadora: Profa. Dra. Julie Sarah Lourau Alves da Silva.

Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria
de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Políticas Públicas de Leitura 2. Leitura Literária 3. Escola Estadual
4. Periferia de Salvador I. Silva, Julie Sarah Lourau Alves da – Orientadora
II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-
Graduação III. Título.

CDU: 37.057:028.1(813.8)

TERMO DE APROVAÇÃO

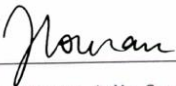
CLÁUDIA SANTOS DE JESUS

“DESAFIOS PARA ESTIMULAR JOVENS DA PERIFERIA Á LEITURA LITERÁRIA: ESTUDO DE UMA UNIDADE ESTADUAL DE ENSINO DE SALVADOR (2015-2023) ”

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de doutora em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 08 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

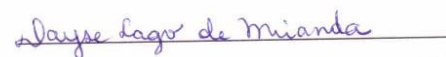


Prof.(a) Dr.(a) Julie Sarah Lourau Alves da Silva - UCSAL (orientadora)

Prof.(a) Dr.(a) Kátia Oliver de Sá - UCSAL



Prof.(a) Dr.(a) Helga Porto Miranda - UNEB



Prof.(a) Dr.(a) Dayse Lago de Miranda - UNEB



Prof.(a) Dr.(a) Maria de Fátima Pessôa Lepikson - UCSAL

Documento assinado digitalmente
gov.br KÁTIA OLIVER DE SA
Data: 26/02/2024 10:37:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

A Deus, o criador e mantenedor de nossas vidas.

A minha mãe querida, Valdelice, que tanto se preocupou com minhas longas horas de estudos, como tem feito desde a graduação.

A Antônio, meu pai amado, pelas palavras de incentivo e apoio constante.

Às minhas queridas irmãs, Vânia e Cleide, que sempre se mostram amorosas apoiadoras.

A meu querido irmão André (*in memoriam*) que, apesar da ausência, deixou presente em meu coração seu carinho e incentivo para que eu alcançasse meus objetivos.

A meus sobrinhos, Vitor, Andressa e Rebeca, amores de minha vida, pelos momentos de carinho e alegria.

A meus amigos e minhas amigas pelo carinho constante e pelas palavras de apoio e incentivo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Julie Sarah Lourau Alves da Silva, por ter aceitado o desafio de orientar esta pesquisa, respeitando o caminho que já havia sido trilhado. Suas provocações foram essenciais para que eu encontrasse novas rotas.

Às professoras doutoras que compuseram a banca, Kátia Oliver de Sá, Maria de Fatima Pessoa Lepikson, Dayse Lago de Miranda, Helga Porto Miranda, pelas excelentes e respeitadas contribuições.

Às professoras doutoras, Jacyra Andrade Mota, minha primeira orientadora (da Iniciação Científica ao Mestrado), e Kátia Siqueira de Freitas, orientadora inicial do Doutorado, por estimularem meu desenvolvimento acadêmico e profissional e por serem modelos nos quais eu me inspiro.

Aos/às docentes e discentes que gentilmente aceitaram ser participantes desta pesquisa.

A todos(as) os(as) professores(as), funcionários(as) e colegas do Programa de Pós-graduação da Universidade Católica do Salvador, pelo apoio e pela harmoniosa troca de experiências.

À Comunidade CECA, que há dez anos tem me acolhido carinhosamente nesse prazeroso e árduo processo de ser professora da Rede Estadual de Educação Básica da Bahia.

A Jeremias Pinto, meu amigo e incentivador. Obrigada por ter me acompanhado no processo de escrita.

Aos/às amigos e amigas do Grupo Edipo pelo apoio e carinho e pelas trocas de saberes.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente auxiliam para que o objetivo de cursar o Doutorado fosse alcançado.

Obrigada a todos!

“Onde se queimam livros, acaba-se queimando pessoas.”

(Heinrich Heine, Poeta Alemão, 1797-1856)

“Andar entre livros é a condição essencial para a educação literária das novas gerações.”

(Colomer, 2007, p. 197)

RESUMO

Esta tese tem por objeto de estudo a leitura literária no contexto escolar baiano. Diante disso, definimos como objetivo geral analisar como uma unidade estadual de ensino de Salvador tem lidado com os desafios para estimular jovens da periferia à leitura literária, no período de 2015 a 2023. Para alcançá-lo, delimitamos como objetivos específicos: apresentar um levantamento de políticas públicas de leitura implementadas pelo Governo Federal (*e.g.* PNLD-Literário), e pelo Governo do Estado da Bahia (*e.g.* PELL); apontar os desafios enfrentados por docentes e jovens em si apropriarem da promoção da política de leitura literária, em vistas a uma unidade de ensino da rede estadual de Salvador; identificar de que forma(s) docentes e discentes têm participado de ações de estímulo à leitura em uma unidade de ensino da rede estadual de Salvador, considerando o período de 2015 a 2023; investigar quais espaços e/ou ações de estímulo à leitura literária estão presentes na unidade de ensino estadual de Salvador, em vistas ao período de 2015 a 2023. Quanto aos aspectos metodológicos, optamos pela investigação qualitativa, apoiada na estratégia do estudo de caso, tendo uma unidade estadual de ensino na periferia de Salvador como lócus de pesquisa. Para a coleta de dados, foram utilizadas: pesquisa bibliográfica, questionários, grupos focais e observações *in loco*. Participaram dos grupos focais docentes e discentes da unidade de ensino. Nossa pesquisa pôde confirmar que a promoção de atividades de estímulo à leitura literária em escolas estaduais da periferia de Salvador envolve a superação de diferentes desafios. São muitos os entraves enfrentados por docentes e discentes para si apropriarem da promoção da política de leitura literária, dentre esses se destacam: o fato de a biblioteca escolar se encontrar fechada e seu acervo, praticamente, inacessível, em decorrência da ausência de um(a) bibliotecário(a) que proceda à organização e disponibilização das obras; a falta de interesse e a resistência por parte do corpo discente à leitura literária; as demandas pessoais e profissionais enfrentadas pelas docentes, que as têm levado ao desânimo e desestímulo; a quantidade insuficiente de obras recebidas pela escola e a predominância de temáticas que não estimulam o interesse dos(as) jovens; e a pouca ou inexistente participação da família. Associado a isso, ao considerarmos as muitas políticas públicas de leitura implementadas pelo Governo Federal e pelo Governo do Estado da Bahia, identificamos que estas ainda apresentam muitos limites, tais como, falhas ao longo do processo de implementação e o foco na distribuição de obras e não necessariamente na formação do(a) leitor(a) literário(a).

Palavras-chave: políticas públicas de leitura, leitura literária, escola estadual, periferia de Salvador.

ABSTRACT

The object of this thesis is to study literary reading in the school context of Bahia. With that in mind, it was set the general objective of analyzing how a state school in Salvador has dealt with the challenges of encouraging young people from the outskirts to read literature, from 2015 to 2023. In order to achieve this, the following specific objectives have been defined: to present a survey of public reading policies implemented by the Federal Government and the State Government of Bahia; point out the challenges faced by teachers and young people in promoting literary reading; investigate which spaces and/or actions to encourage literary reading are present in the teaching unit; and to identify how teachers and students have participated in actions to encourage reading. As for the methodological aspects, we opted for qualitative research, based on the case study strategy, with a state school as the locus of research. Bibliographic research, questionnaires, focus groups and on-site observations were used to collect the data. Our research confirmed that promoting activities to encourage literary reading in state schools on the outskirts of Salvador involves overcoming different challenges. There are many obstacles faced by teachers and students when it comes to promoting and participating in activities aimed towards contact with literary reading, these include: the fact that the school library is closed and its collection is practically inaccessible, due to the absence of a librarian to organize and make the books available; the student body's lack of interest and resistance to literary reading; the personal and professional demands faced by teachers, which have led to weariness and discouragement. the insufficient number of works received by the school and the predominance of themes that do not arouse the interest of young people; and little or no family involvement. In addition, when we consider the many public reading policies implemented by the Federal Government and the Bahia State Government, we find that they still have many limitations, such as, failures throughout the implementation process and the focus on distributing works and not necessarily on training literary readers.

Keywords: public reading policies, literary reading, state school, outskirts of Salvador.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objeto de investigación la lectura literaria en el contexto escolar bahiano. Ante esto, definimos como objetivo general analizar cómo una unidad docente estatal en Salvador, de Bahia, Brasil, ha hecho frente a los desafíos de incentivar la lectura literaria entre los jóvenes de la periferia, en el período de 2015 a 2023. Para lograrlo, definimos lo siguiente como objetivos específicos: presentar datos sobre las políticas públicas de lectura implementadas por el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Bahia; señalar los desafíos que enfrentan los docentes y los jóvenes en la promoción de la lectura literaria; investigar qué espacios y/o acciones de fomento de la lectura literaria están presentes en la unidad didáctica; e identificar cómo profesores y estudiantes han participado en acciones de fomento de la lectura. Sobre los aspectos metodológicos, se optó por la investigación cualitativa, apoyada en la estrategia de estudio de caso, teniendo como locus de investigación una unidad docente estatal. Para la recolección de datos se utilizó investigación bibliográfica, cuestionarios, grupos focales y observaciones in situ. Nuestra investigación pudo confirmar que promover actividades de fomento de la lectura literaria en escuelas públicas de la periferia de Salvador, de Bahia, implica superar diferentes desafíos. Son muchos los obstáculos que enfrentan docentes y estudiantes para promover y participar en actividades encaminadas al contacto con la lectura literaria, entre los que destacamos: el hecho de que la biblioteca escolar se encuentra cerrada y su colección es prácticamente inaccesible, debido a la ausencia de un(a) bibliotecario(a), quién organiza y pone a disposición las obras; la falta de interés y resistencia del estudiantado a la lectura literaria; las exigencias personales y profesionales que enfrentan los docentes, que los han llevado al desánimo y al desaliento; la insuficiente cantidad de obras recibidas por la escuela y el predominio de temas que no despiertan el interés de los (las) jóvenes; y poca o nula participación familiar. Asociado a esto, cuando consideramos las múltiples políticas de lectura pública implementadas por el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Bahia, identificamos que aún presentan muchos límites, como fallas en todo el proceso de implementación y el enfoque en la distribución de las obras, en detrimento de la formación del (la) lector(a) literario(a).

Palavras-chave: políticas públicas de leitura, leitura literária, escola estadual, periferia de Salvador

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista panorâmica de parte do aglomerado de Bairros Subúrbio Ferroviário de Salvador.....	29
Figura 2 – Localização do bairro de Itacaranha em Salvador	30
Figura 3 – Mapa da cidade do Salvador e da via férrea Calçada-Paripe.....	33
Figura 4 – Paradas e itinerário do VLT subúrbio - linha laranja.....	35
Figura 5 – Avenida Almeida Brandão - Itacaranha: passagem do trem e vista da praia.....	37
Figura 6 – Registros da situação da biblioteca escolar antes da reforma/organização parcial	39
Figura 7 – Localização da biblioteca escolar e registro de sua permanência fechada	40
Figura 8 – Controle de empréstimo de livros, em 2018 e 2019	41
Figura 9 – Estante de livros e controle de empréstimo, em 2023.....	42
Figura 10 – Biblioteca escolar transformada em sala multimídia	45
Figura 11 – Registro da 1ª FLICECA, em 2023 – cartaz do evento e produções dos(as) discentes	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS	22
2 COMPREENDENDO O LÓCUS DE PESQUISA: UMA ESCOLA ESTADUAL DA PERIFERIA DE SALVADOR	28
2.1 O BAIRRO DE ITACARANHA: UMA PERIFERIA DE SALVADOR.....	28
2.2 A UNIDADE ESCOLAR E SUAS AÇÕES DE ESTÍMULO À LEITURA LITERÁRIA	38
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA A NÍVEL NACIONAL, NO ESTADO DA BAHIA	50
3.1 POLÍTICAS NACIONAIS DE INCENTIVO À LEITURA.....	52
3.1.1 Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER).....	53
3.1.2 Programa Nacional Biblioteca da Escola	55
3.1.3 Política Nacional do Livro (PNL).....	57
3.1.4 Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL).....	58
3.1.5 Programa Nacional do Livro e do Material Didático e PNLD Literário	62
3.1.6 Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE)	64
3.1.7 Os limites das políticas nacionais de leitura.....	65
3.2 POLÍTICAS DE INCENTIVO À LEITURA NA BAHIA	66
3.2.1 Projeto Tempos de Arte Literária (TAL).....	68
3.2.2 Plano Estadual do Livro e Leitura da Bahia (PELL-BA).....	69
3.2.3 Incentivo à leitura nas políticas públicas de educação da Bahia.....	74
3.2.4 Os limites das políticas baianas de leitura	76
4 A LEITURA LITERÁRIA NA VIDA DE JOVENS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE SALVADOR.....	78
4.1 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS(AS) DOCENTES EM SI APROPRIAREM DA PROMOÇÃO DA POLÍTICA DE LEITURA LITERÁRIA, EM VISTAS A UMA UNIDADE DE ENSINO DA REDE ESTADUAL DE SALVADOR	85
4.1.1 Informações, concepções e papel do/da docente sobre as ações de estímulo à leitura	99
4.1.2 Informações e concepções do/da docente sobre políticas públicas e/ou ações governamentais de estímulo à leitura literária	107

4.2 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS(AS) DISCENTES EM SI APROPRIAREM DA PROMOÇÃO DA POLÍTICA DE LEITURA LITERÁRIA, EM VISTAS A UMA UNIDADE DE ENSINO DA REDE ESTADUAL DE SALVADOR	109
4.2.1 Concepções discentes acerca da leitura literária	121
4.2.2 A leitura literária e a relação com as novas tecnologias de informação e de comunicação	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS/AS DISCENTES	146
APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL: DISCENTES	147
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS/AS DOCENTES	149
APÊNDICE E – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL: DOCENTES	151
APÊNDICE F – QUADRO SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES DO QUESTIONÁRIO DOCENTE	153
APÊNDICE G – QUADRO SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES DO QUESTIONÁRIO DISCENTE.....	155

1 INTRODUÇÃO

É axiomático que a leitura possui, dentre outras, a finalidade de estimular e propiciar a produção de conhecimentos essenciais que auxiliam na formação do educando, contribuindo para sua inserção na sociedade de forma efetiva. Ou seja, a leitura é uma ferramenta fundamental para a Educação e, sobretudo, um instrumento de transformação social e de construção de cidadania. Dessa forma, por meio da prática da leitura, o sujeito leitor se beneficia em muitos aspectos, uma vez que a leitura contribui para desenvolver o senso crítico, ampliar a capacidade de comunicação, construir e fortalecer sua autonomia, obter novos conhecimentos e satisfação, elevar a autoestima, dentre outros inúmeros benefícios.

Ademais, a leitura, independentemente do contexto em que ocorra, é libertadora e promove o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura. Ela transforma, informa, emociona e humaniza e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos.

Associado a isso, é de suma importância compreender a relevância sociocultural do livro e da leitura. Leitura e sociedade não podem ser desvinculadas, pois, a partir do contato com o texto, em especial o texto literário, o gosto pela leitura pode ser estimulado como uma prática social. Além disso, o livro, enquanto artefato relacionado à cultura e à educação, auxilia diretamente no desenvolvimento dos indivíduos e, assim, a leitura deve ser encarada como prática cultural. Logo, o acesso ao livro e o estímulo à leitura significam garantir o acesso à cultura.

Neste estudo, temos por foco a leitura literária¹, tipo de leitura que se diferencia de outras, tais como a científica, a filosófica e a informativa, que, em geral, predominam no ambiente escolar. A leitura literária envolve a oportunidade de o leitor fruir textos literários, sem que o processo de leitura esteja atrelado, primordialmente, a atividades escolares (Amor, 1994; Cosson, 2021; Paulino, 2014).

Compreende-se hoje que a leitura literária promovida pela escola tem um papel tão fundamental na formação do educando que alguns autores defendem que ensinar a ler e as promoções de ações de leitura, com vistas ao desenvolvimento de competências leitoras, não são responsabilidades exclusivas dos professores de Língua Portuguesa, mas da Escola, devendo perpassar por todas as áreas ou disciplinas curriculares (Guedes; Souza, 2011). Conforme Lerner (2002, p. 75) “[...] fazer da escola um âmbito propício para a leitura é abrir

¹ Aprofundamos a discussão respeito da leitura literária no Capítulo 4.

para todas as portas dos mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para chegar a ser cidadãos da cultura escrita”. Portanto, cabe à escola promover situações significativas e reais de uso efetivo da leitura e desmistificar a figura do livro intocável ou de uso restrito e condicionado às atividades escolares.

Diante disso, é preciso reconhecermos que, apesar de avanços, as políticas de educação assim como o ensino e a aprendizagem da leitura no Brasil ainda carecem de atenção. Por vezes, a própria escola dificilmente estimula o aluno para o exercício da leitura, a não ser quando condicionado a tarefas de ordem pragmática; nas palavras de Lerner (2002), a escola tem descaracterizado a leitura. Na maior parte do tempo, verifica-se a ausência de práticas de leitura enquanto atividade finalística, e não apenas intermediária ou pretexto (Lajolo, 1993, 2009).

Tendo em vista que na escola, por via de regra, os textos têm uma circulação, programada, experimental, Lajolo (1993) já alertava quanto ao uso equivocado do texto neste ambiente, quando defendia: texto não é pretexto. Recentemente revistando seus argumentos, a autora ratifica e amplia a sua tese inicial, e assevera:

[...] *é do texto no contexto* de sua produção, de sua circulação e de sua leitura que deve ocupar-se a escola, pois talvez os equívocos de trabalhos escolares com texto residam no *apagamento* do contexto. [...] o texto não é mesmo *pretexto*. Mas é *contexto*. (Lajolo, 2009, p. 107-108, 112, grifos da autora)

Em resultado, as experiências de leitura patrocinadas pela escola deverão ter como objetivo formar os alunos para que lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura exigidas pela vida social que ocorrem fora da escola (Lajolo, 2009). Assim sendo, cabe também ao professor constantemente (re)pensar a sua prática pedagógica, visando à quebra dessa rotina que ainda persiste, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa², as quais, em muitos momentos, acaba por diminuir o interesse do aluno pela leitura.

Diante desse cenário, elucidamos que os motivos para a produção desta tese e a escolha do objeto de estudo está diretamente relacionada às nossas experiências profissionais enquanto professora de Língua Portuguesa da Rede de Educação Básica Bahia e nossa percepção da persistente necessidade de fomentar a leitura literária no contexto escolar.

Informamos que nossa formação em Magistério ocorreu no ano de 1998 e a obtenção da licenciatura e do bacharelado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2007. A titulação de Mestra por meio do Programa de Pós-Graduação em Língua

² Incluem aqui os componentes curriculares Língua Portuguesa e Produção textual.

e Cultura, também pela UFBA, à época estudando a variação linguística, ocorreu em 2014. Apesar do interesse pela pesquisa acadêmica (foram dez anos de atuação entre a Iniciação Científica e o Mestrado), ainda imperava o interesse pela prática docente. Assim, em 2013, após concurso público, ocorreu a nossa assunção como professora da Rede Estadual de Educação Básica da Bahia.

Após conhecermos o local no qual atuaríamos, notamos que a escola dispunha de uma biblioteca e de um amplo acervo, contudo, os alunos não tinham acesso a esse espaço, que se encontrava fechado, por pelo menos três motivos: i) o ambiente estava sendo usado como depósito de mesas, cadeiras e outros materiais, ii) os(as) professores(as) pouco ou não utilizavam e/ou incentivavam o uso da biblioteca; iii) e a escola não conta com um(a) bibliotecário(a).

Essa realidade nos causou um grande incômodo, assim, passamos a projetar algumas atividades a serem aplicadas em anos seguintes como forma de alcançar o resgate da biblioteca e fomentar o hábito da leitura entre os alunos. Ainda mais que, ao passo que lidávamos com uma diversidade de alunos(as), percebíamos em alguns deles(as) o gosto pela leitura, entretanto, estes(as) tinham dificuldade em obter acesso a obras, principalmente em formato impresso.

Cabe aqui citarmos a aprovação pelo Senado Federal do Projeto de Lei nº 226, de 2020 que propõe o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), em 14 de setembro de 2023, que altera a Lei Federal 12.244, de 2010³, que regula a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino. Segundo o Portal Agência Senado⁴, o novo texto propõe que biblioteca escolar passa a ser “[...] equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo [...]”, com o objetivo de democratizar o conhecimento, promover a leitura e a escrita, além de proporcionar lazer e suporte à comunidade. Dentre outras metas, prevê também atividades de treinamento e qualificação de profissionais para o funcionamento adequado das bibliotecas escolares, respeitando-se as garantias relativas aos bibliotecários previstas nas leis que tratam da profissão. O texto foi aprovado com mudanças e voltou à Câmara dos Deputados.

³ Inicialmente, o prazo final para cumprimento Lei 12.244, de 2010, por parte dos sistemas de ensino, era o ano de 2020, contudo, em razão da crise econômica enfrentada pelo País e da pandemia por Covid-19, o prazo foi adiado para 2022. Com a PL 226 de 2020, esse prazo final se encontra indefinido.

⁴ Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/09/14/senado-aprova-criacao-do-sistema-nacional-de-bibliotecas-escolares#:~:text=O%20PL%205.656%2F2019%2C%20que,bibliotecas%20nas%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino.>

Citamos também a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), instituída pela Lei nº 13.696/2018 em 13 de julho de 2018 (Brasil, 2018). No seguimento dessa lei, o Conselho Estadual de Educação da Bahia, publicou uma resolução, em janeiro de 2015, determinando que as instituições de ensino, públicas e privadas de educação básica, pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino da Bahia, deveriam implantar, até maio de 2020, suas bibliotecas escolares. Até o momento, encontramos indícios de que essa determinação foi efetivada parcialmente.

Associado a isso, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) estabeleceu, também em 2015, o Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares (SEBE), que tinha por objetivo a revitalização das bibliotecas escolares da rede estadual por meio da reprogramação do espaço, modernização tecnológica e capacitação técnica. Esse sistema, à época de nossa pesquisa, em 2021, era gerido pela coordenadora do Livro Didático e Biblioteca da Secretaria da Educação do Estado, Alessandra Santana e sua equipe. Em notícias veiculadas pela SEC, em 2021, a respeito do evento virtual em alusão à Semana Nacional do Livro e da Biblioteca, encontramos a afirmação de que a rede estadual de ensino conta com mais de 800 bibliotecas ou salas de leitura e que o governo do Estado estaria investindo mais de R\$ 2 bilhões na requalificação da rede física escolar, com ênfase na modernização das unidades escolares e a construção de novas escolas com alto padrão de engenharia e equipamentos, que incluem as bibliotecas como espaços de leitura, pesquisa e de produção do conhecimento⁵.

É importante salientarmos que essas informações a respeito do SEBE foram obtidas em notícias veiculadas no site da SEC, como dito acima, e no portal do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)⁶, e complementadas a outras obtidas por assistir a uma comunicação apresentada pela coordenadora do Sistema, Alessandra Santana, em um evento voltado para discutir o papel das bibliotecas, a *Conferência RBCS. Leitura como Direito Humano: Um olhar sobre o PELL e a Biblioteca Escolar*, em 2019. Não localizamos informações no site da Secretaria de Educação da Bahia e as tentativas de contato via e-mail e telefone com os envolvidos no programa para obter maiores informações não foram bem-sucedidas. Ademais, apesar da atuação como professora efetiva da Rede Estadual de Educação Básica, somente tomamos conhecimento do SEBE por meio de pesquisas na internet, participação em eventos e conversas com outros profissionais.

⁵ Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/sec-promove-palestra-sobre-contribicoes-da-biblioteca-escolar-para-iniciacao-cientifica-na>

⁶ Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/secretaria-da-educacao-da-bahia-revitaliza-bibliotecas-escolares-e-disponibiliza-obras-raras>

Logo, faz-se necessário reconhecermos que nem todas as escolas atualmente têm bibliotecas (ou pelo menos um acervo literário) ou não as têm acessíveis aos/às alunos(as), quadro que se agrava nas escolas públicas voltadas para a educação básica. É comum que as bibliotecas sejam utilizadas como simples depósitos de livros, isso quando não se chega ao extremo de esses espaços serem usados como depósito de materiais em geral, permanecendo fechados e/ou inacessíveis. Segundo o diagnóstico apresentado no documento que institui o Plano Estadual do Livro e Leitura da Bahia (PELL-BA), apenas 716 das 1.873 escolas públicas estaduais baianas possuíam biblioteca escolar ou salas de leitura, até 2014 (Bahia, 2014); conforme citado no parágrafo anterior, atualmente o número é de 800 bibliotecas ou salas de leitura.

Destacamos também o estudo de Vieira e Vivas (2017) que ratifica a realidade citada acima. Segundo as autoras, registravam-se, na Bahia, algumas iniciativas desenvolvidas de forma a fazer cumprir a Lei 12.244/2010 (Brasil, 2010), contudo, as ações ainda são incipientes. Conforme relatório da pesquisa, as bibliotecas escolares da Rede Pública Estadual não estavam (estão) estruturadas, haja vista que:

Não fugindo à realidade brasileira, as bibliotecas escolares da Rede Pública Estadual não estavam estruturadas, a saber: não existia órgão coordenador que definisse políticas para esse segmento; careciam de todo tipo de recurso para o funcionamento dos espaços chamados de “biblioteca”, assim denominados estrategicamente, sobretudo pela necessidade das unidades de ensino em responder a uma questão do Censo Escolar: a escola possui biblioteca?

Os referidos espaços, em quase sua totalidade não funcionavam: estavam com suas portas fechadas ou servindo de depósito. As bibliotecas “abertas” funcionavam com as precariedades já conhecidas: locais adaptados, sem acessibilidade, carência de recursos humanos e materiais. (Vieira; Vivas, 2017, p. 2)

De forma análoga aos dados apresentados, na escola lócus deste estudo, apesar da implementação de políticas públicas e de solicitações feitas pela gestão da unidade escolar, e de escola dispor de amplo acervo literário recebido por meio do PNLD-Literário⁷, a efetiva reabertura da biblioteca escolar ainda ocorreu, em especial, pela falta de um(a) profissional, preferencialmente um(a) bibliotecário(a) escolar, voltado para esse fim.

Outro aspecto a ser pontuado é a forma como viemos a tomar conhecimento do Plano Estadual do Livro e Leitura do Estado da Bahia (PELL-BA). Isso ocorreu por meio da participação como ouvinte na 3ª Conferência da Rede de Bibliotecas Comunitárias de Salvador, com o tema *Leitura como direito humano: um olhar sobre o PELL e a Biblioteca*

⁷ Essa política pública de leitura será apresentada no Capítulo 3.

Escolar, ocorrido em 2019. Esse evento propiciou o contato com o ex-representante do Conselho Deliberativo do Plano Estadual do Livro e Leitura do Estado da Bahia (PELL-BA), João Vanderlei de Moraes Filho. E a interação foi ampliada por meio da troca de e-mails e recebimento de materiais, que ele gentilmente nos enviou, o que culminou no interesse pelo estudo.

Ressaltamos que, até a referida participação na Conferência, nunca tínhamos ouvido qualquer informação concernente ao PELL-BA, em outras palavras, apesar de nossa atuação como Professora de Língua Portuguesa da Rede de Educação Básica da Bahia, desconhecíamos totalmente o Plano até 2019. Ademais, quando organizávamos a participação de estudantes da unidade escolar no concurso Escritores Escolares, promovido pela Fundação Pedro Calmon com o apoio da Diretoria do Livro e da Leitura, em 2021, foi que nos demos conta de que este evento também faz parte das ações do referido Plano. Situações como essas demarcam a necessidade de que o Plano seja conhecido pelos(as) docentes e a fim de que faça parte de prática de ensino.

Havemos de considerar também que, mesmo que não reproduzam na íntegra a realidade brasileira, alguns dados de análise a respeito dos índices de leitura no Brasil merecem consideração haja vista que representam a questão do acesso ao livro e à leitura no país; demonstrando como esse, apesar da implementação de políticas, ainda é um problema a ser enfrentado, especialmente no âmbito escolar. A esse respeito, citam-se uma das importantes pesquisas realizadas por órgãos de acompanhamento: o Relatório Nacional do Pisa. Importante informar que os dados do Relatório do Pisa constam no PELL-BA como uma das justificativas para que esta política de leitura fosse implementada.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) se apresenta como um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa se propõe a oferecer informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos (idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países), a partir da proficiência de três domínios – Leitura, Matemática e Ciências. Espera-se que os resultados do Pisa permitam que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e as práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem.

Importante esclarecer que, segundo o PISA, é avaliado o letramento em Leitura, que se refere à capacidade do estudante de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e se envolver

com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade. E reforça que, nessa avaliação, a leitura não é entendida como a simples decodificação, ou mesmo a leitura em voz alta, visto que a intenção é medir algo mais amplo e mais profundo.

Como consequência das dificuldades enfrentadas em virtude da pandemia de Covid-19⁸, os países-membros e associados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) decidiram adiar a avaliação do Pisa 2021 para 2022; assim, a última edição do Pisa com dados publicados havia ocorrido em 2018 (Brasil, 2020). A participação do Brasil no ciclo de 2018 contou com uma amostra de 597 escolas e 10.691 estudantes.

O relatório nacional do Pisa de 2018 apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação, pois o índice registrado é de apenas 50 %, ou seja, os(as) estudantes alcançaram o Nível 2; a outra metade não apresentou o nível mínimo de proficiência; e apenas 0,2% dos 10.961 alunos(as) atingiu o nível máximo de proficiência em leitura no Brasil (Brasil, 2020).

Segundo a OCDE, esse resultado provavelmente pode representar um grande obstáculo na vida desses(as) jovens, dificultando ou até mesmo impedindo que eles(as) avancem em seus estudos, impossibilitando que tenham oportunidades melhores no mercado de trabalho e participem plenamente na sociedade. Esse índice quanto à proficiência em leitura está estagnado desde 2009 (Brasil, 2020).

Cabe destacar que a rede estadual de ensino representa 68% (7.732) dos(as) participantes do Pisa 2018, e a média de proficiência em leitura dos(as) estudantes desta rede foi de 404, próxima à média nacional de 413; todavia, quando o recorte é feito para o Nordeste, a média é reduzida para 389 (Brasil, 2020). Infelizmente, não são publicados dados por estados federativos, o que favoreceria uma elucidação da realidade baiana, foco deste estudo.

Segundo o INEP, o Pisa 2022 foi realizado em todo o Brasil, no período de 18 de abril a 31 de maio, direcionado aos/às estudantes na faixa etária dos 15 anos, matriculados(as) a partir do 7º ano do ensino fundamental. O principal domínio avaliado foi matemática, mas

⁸ “A pandemia de covid-19 foi assim classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no mês de março de 2020, três meses após a identificação do primeiro caso da doença na cidade de Wuhan, no sudeste da China. Desde então, a covid-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, se fez presente em dezenas de países e contaminou mais de 655 milhões de pessoas [...]. O primeiro caso de covid-19 foi identificado no Brasil em fevereiro de 2020, e, quase três anos mais tarde, mais de 36 milhões de pessoas haviam sido infectadas, com 693 mil registros de óbito.” Em 22 de maio de 2022 entrou em vigor a portaria do Ministério da Saúde que decretava o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, causada pela pandemia da Covid-19 no Brasil. Informações disponíveis em: <https://brasile scola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>. Acesso em: 10 dez. 2023.

os(as) estudantes também fizeram avaliações de leitura e ciências, além de Letramento Financeiro e Pensamento Criativo, áreas inovadoras relativas às competências esperadas para o século 21.

Segundo dados parciais publicados pelo INEP em dezembro de 2023, foram entrevistados(as) 10.798 estudantes de 599 escolas das redes pública e privada. O perfil geral do(as) avaliados(as) é composto por 73,1% dos(as) estudantes da rede estadual, 81,9% matriculados(as) no ensino médio, e 96,5% das escolas em área urbana e 76,4% das escolas localizadas no interior.

Nos resultados, as médias brasileiras de 2022 foram praticamente as mesmas de 2018, e desde 2009, os resultados são estáveis nas três disciplinas (matemática, leitura e ciências). Quanto à leitura, a média de proficiência no Brasil, em 2022, foi 410 (média definida pela OCDE como ideal é 476). Dos(as) estudantes(as) brasileiros, 50% tiveram baixo desempenho em leitura (abaixo do nível 2) e apenas 2% atingiram alto desempenho em leitura (nível 5 ou superior). Assim no *ranking* mundial, o Brasil está entre 44º e 57º lugar.

A Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, uma co-realização do Instituto Pró-livro (IPL) e do Itaú Cultural e execução do IBOPE Inteligência, tem promovido a ampla divulgação sobre o “retrato” da leitura no Brasil para informar e mobilizar toda a sociedade sobre a importância da leitura e sobre a necessidade de melhorar a realidade brasileira. A quinta edição da Pesquisa, sob a coordenação de Zoara Failla, resultou no lançamento do livro *Retratos da Leitura no Brasil 5*. Essa edição teve por período de coleta outubro de 2019 a janeiro de 2020, por meio de entrevistas domiciliares face a face, com registro das respostas em tablets. Considerou uma amostra de 8.076 entrevistados, em 208 municípios, tendo por público-alvo pessoas residentes com 5 anos e mais, alfabetizada ou não (IPL, 2021).

Importante esclarecermos que, para essa Pesquisa, leitor é aquele(a) que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses, e não leitor, aquele(a) que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

Segundo a pesquisa, 81% dos identificados(as) como leitores(as) estão estudando, distribuídos(as) da seguinte forma, conforme a escolaridade: Fundamental I (1º a 5º ano), 49%; Fundamental II (6º a 9º ano), 54%; Ensino Médio (1º a 3º ano), 55%; e Superior, 68%. Quanto à principal razão para ler (leitura no sentido mais amplo), a opção leitura por gosto obteve o maior índice, com 26%; estes índices se encontram centrados entre os(as) alunos(as) da educação básica. A maioria declarou ler em casa, contudo, dos(as) poucos(as) que leem na biblioteca (índices que variam de 12% a 20%), a maior parcela desses(as) leitores(as) o fazem na biblioteca da escola ou da faculdade. Com respeito à pessoa que mais influenciou o(a)

entrevistado(a) a desenvolver gosto pela leitura, em primeiro lugar, estão os(as) professores(as), com 11%, indicando a importância deste(a) profissional para o estímulo ao hábito de leitura; todavia, percebe-se uma redução nos percentuais referentes a essa categoria ao longo dos anos da pesquisa (17%, em 2011; 7%, em 2015).

A pesquisa também investiga os leitores de literatura, aqui os(as) professores(as) novamente são apontados(as) como a pessoa que mais influenciou o(a) entrevistado(a) a desenvolver gosto por este tipo de leitura, e com um índice ainda mais expressivo, 52%. Ratifica-se assim, a importância do papel das instituições de ensino e dos(as) docentes para a formação de leitores literários.

Na Região Nordeste, foram efetuadas 2.660 entrevistas, com 48% de declarados(as) leitores(as). Os dados referentes à cidade de Salvador indicam que, dos 300 entrevistados(as), 57% dos(as) soteropolitanos(as) são leitores(as). Chama atenção o fato de que 65% dos(as) entrevistados(as) não estão estudando; 48% pertencem à faixa etária de 18 a 39 anos; e 40% possui formação até o ensino médio. A principal razão para a leitura é o lazer (25%), seguido do crescimento pessoal (24%). 79% dos(as) entrevistados(as) declararam ter gosto pela leitura, sendo que 45% gostam um pouco e 35% gostam muito. Salientamos que a cidade de Salvador, segundo estimativas do IBGE, em 2019, teria cerca de 2,9 milhões de habitantes⁹, aspecto a ser considerando diante de uma amostra de apenas 300 participantes.

Reconhecemos que os estudos supracitados não contemplam toda a realidade brasileira, visto que é produzido a partir de amostras. Contudo, ajudam-no a reconhecer que ainda se faz necessário o estímulo à leitura literária e o acesso de crianças, adolescentes e jovens a acervos literários. Realidade essa observada na unidade escolar lócus desta pesquisa, na qual, conforme já relatado, apesar da existência de uma biblioteca escolar e de um amplo acervo de obras literárias, observam-se apenas ações pontuais de estímulo à leitura literária e, em especial, a ausência de um(a) profissional, preferencialmente um(a) bibliotecário(a), voltado(a) a disponibilizar esse acervo ao público.

Ademais, é importante observarmos que estudos dessa natureza têm por objetivo auxiliar na elaboração e implementação – *a posteriori* avaliação/ajustes – de políticas públicas voltadas para a leitura.

No que diz respeito à leitura no ambiente escolar, recorreremos aos estudos de Ezequiel Theodoro da Silva que, desde a década de 1980, tem abordado a importância da leitura nesse

⁹ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25278-ibge-divulga-as-estimativas-da-populacao-dos-municipios-para-2019>. Acesso em: 05 ago. 2021.

contexto, bem como o papel da escola e da biblioteca escolar na promoção e democratização de acesso à leitura. Em seu livro *Leitura na escola e na biblioteca*, publicado originalmente em 1986, Silva (2013) defende que a leitura é um importante instrumento para a emancipação do povo brasileiro e para o processo de reconstrução de nossa sociedade.

Contudo, Silva (2013) faz importantes questionamentos:

Se a leitura está tão intimamente amarrada à educação dos indivíduos, então porque existe tanta aversão à leitura nos dias de hoje? Se a leitura serve a propósitos de formação e de informação, então porque esse distanciamento tão patente entre as pessoas e os livros? Porque existe uma crise da leitura na escola e na sociedade brasileira como um todo? (Silva, 2013, posição 50)

Segundo Silva (2013), a resposta estaria no fato de que a história do acesso à leitura na sociedade brasileira está sempre atrelada às questões de classes, sendo que aquelas mais abastadas financeiramente são as que possuem acesso a esse bem cultural. Em suas palavras:

A tão propalada “crise da leitura” não é uma doença destas últimas décadas nem deste século: ela vem sendo reproduzida desde o período colonial, justamente com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas, e a com **a inexistência de políticas concretas para a popularização do livro e a para a democratização da leitura** (Silva, 2013, posição 81, grifos nossos).

Por fim, Silva (2013) considera que a contradição fundamental que se nota na questão do acesso ao livro no Brasil diz respeito ao grande hiato existente entre o discurso apologético sobre a importância das práticas de leitura e as condições concretas para a sua produção. É válido salientarmos que esta tese ajuda a evidenciar que esse fosso ainda persiste, tais como as problemáticas atreladas à implementação de políticas públicas de leitura.

Destacamos das ideias de Silva (2013) a questão das políticas públicas de leitura. Conforme exposto no Capítulo 3 deste estudo, em especial a partir da década de 1980, no Brasil passaram a ser implementadas políticas públicas de leitura, contudo, a implementação dessas políticas ainda não garantem efetivamente a popularização do livro e a democratização da leitura, principalmente em unidades escolares públicas da Bahia localizadas nas periferias de Salvador.

Outro aspecto que reforça a relevância desta investigação é a escassez de pesquisas sobre políticas públicas de leitura em território baiano. Ressaltamos, no entanto, que foi identificada uma vastidão de produções acadêmicas (artigos, dissertações, teses) voltadas para políticas públicas de leitura no âmbito federal, especialmente o Plano Nacional do Livro e Leitura.

Diante do quadro apresentado, optamos pelo seguinte problema de investigação: como uma unidade estadual de ensino de Salvador tem lidado com os desafios para estimular jovens da periferia à leitura literária, tendo em vista o período de 2015 a 2023?

O principal pressuposto é que, a promoção de atividades de estímulo à leitura literária em escolas estaduais da periferia de Salvador envolve a superação de diferentes desafios, muitos deles acentuados pela falta de efetivação das políticas de leituras, tendo por consequência para os discentes a impossibilidade de acesso a esse tipo de leitura.

Logo, definimos como objetivo geral analisar como uma unidade estadual de ensino de Salvador tem lidado com os desafios para estimular jovens da periferia à leitura literária, no período de 2015 a 2023.

Para alcançá-lo, delimitamos como objetivos específicos: a) apresentar um levantamento de políticas públicas de leitura implementadas pelo Governo Federal e pelo Governo do Estado da Bahia; b) apontar os desafios enfrentados por docentes e jovens em si apropriarem da promoção da política de leitura literária, em vistas a uma unidade de ensino da rede estadual de Salvador; c) identificar de que forma(s) docentes e discentes têm participado de ações de estímulo à leitura em uma unidade de ensino da rede estadual de Salvador, considerando o período de 2015 a 2023; d) investigar quais espaços e/ou ações de estímulo à leitura literária estão presentes na unidade de ensino estadual de Salvador, em vistas ao período de 2015 a 2023.

1.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Quanto aos aspectos metodológicos, optamos pela investigação qualitativa, apoiada na estratégia do estudo de caso, tendo uma unidade estadual de ensino como lócus de pesquisa. Para a coleta de dados, foram utilizadas: pesquisa bibliográfica, questionários, grupos focais e observações *in loco*.

A investigação está assentada na estratégia do estudo de caso, ou seja, apresenta-se como “[...] uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (Yin, 2001, p. 32).

Ratificamos a escolha pelo estudo de caso por considerar *sobre o que é o estudo, e a forma* – por exemplo, de que tipo é a pergunta de pesquisa (quem, o que, por que ou como). Segundo Yin (2001), questões do tipo “como” e “por que” tendem a estimular o uso de estudos de caso e estudos históricos; o que diferencia estes estudos é o fato de que o estudo

caso será a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos. Dessa forma, adotamos, conforme referido, por pergunta de pesquisa: como uma unidade estadual de ensino de Salvador tem lidado com os desafios para estimular jovens da periferia à leitura literária, tendo em vista o período de 2015 a 2023? – o que reforça o porquê de nossa escolha.

Como dito, para a coleta de dados utilizamos: pesquisa bibliográfica, questionários, grupos focais e observações *in loco*. A vantagem mais importante, apontada por Yin (2001), como resultante do uso de diversas fontes de evidências é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação, tida como uma estratégia de validação, na medida em que torna possível a combinação de metodologias para estudo do mesmo fenômeno. Esta permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação, a “validade do constructo”.

O recorte temporal abrangeu os anos de 2015 (primeiro ano após a implementação do Plano Estadual do Livro e Leitura da Bahia – PELL-BA¹⁰) a 2023 (ano limite para coleta de dados para esta tese, considerando seu cronograma).

A importância da delimitação de um recorte temporal na pesquisa fica demarcada nas ideias de Lüdke e André (2013) quando ressaltam que o pesquisador, enquanto membro de um determinado tempo, irá refletir em sua pesquisa os valores e os princípios considerados importantes naquela época. Isto porque, como atividade humana e social, inevitavelmente, a pesquisa social traz consigo a carga de valores, de preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Acrescentam ainda as autoras que, cada vez mais, tem havido a compreensão de que o fenômeno relacionado ao campo educacional está inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Diante disso, um dos desafios lançados à pesquisa nesse âmbito é o de tentar captar a realidade dinâmica e complexa no qual o objeto de estudo está inserido, sem perder de vista a sua realização histórica.

Foi selecionada para esta pesquisa uma escola pública estadual localizada na periferia de Salvador, especificamente, na região denominada aglomerado de Bairros Subúrbio Ferroviário (vide Capítulo 2). A opção pela escola se justifica por ser a unidade de ensino em que atuamos como docente. Por conseguinte, parte dos dados concernentes a esta escola foram oriundos de nossa vivência enquanto membro do corpo docente e de observações acerca do espaço escolar, os quais são resultados, atualmente, de dez anos de atuação. Outro

¹⁰ No Capítulo 3, serão apresentadas outras informações acerca dessa política de incentivo à leitura.

motivo para essa escolha é a facilidade de acesso aos demais participantes da pesquisa (docentes e discentes).

Foram sujeitos desta pesquisa membros da comunidade escolar que têm uma relação direta com as atividades de leitura literária promovidas pelas escolas, a saber:

i) docentes que ministram as disciplinas Língua Portuguesa e/ou Produção Textual, principais responsáveis (mas obviamente não os únicos) por ações de promoção à leitura e uso de biblioteca e/ou espaços de leituras entre os(as) discentes.

ii) discentes do Ensino Médio Regular, um dos grupos a quem, primariamente, considerando as políticas de incentivo à leitura, são voltadas as ações de leitura no ambiente escolar, com possibilidade de acesso à biblioteca ou a espaço de leitura e acervo amplo e diversificado.

Conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, todos(as) os(as) participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (APÊNDICE A). Ademais, para garantir o sigilo de suas identidades, estão representados(as) por pseudônimos escolhidos por eles(as) mesmos(as).

A técnica do grupo focal tem sido bastante utilizada no âmbito da pesquisa qualitativa para coleta de dados de pesquisa social. Esta consiste em envolver um grupo de pessoas com características em comum na discussão de um tema previamente fixado, que seja de seu conhecimento ou de sua vivência. Ademais, a pesquisa com grupo focal, além de auxiliar na obtenção de multiplicidade de pontos de vista, permite a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas que interagem no cotidiano (GATTI, 2005). Por fim, conforme destaca Gatti (2005), o uso do grupo focal permite ao pesquisador a otimização da pesquisa, ao passo que favorece a coleta de uma boa quantidade de informações em um período de tempo mais curto.

Considerando as premissas apresentadas por Gatti (2005), a escolha pelo grupo focal para coleta de dados se justifica visto que se espera, dentre outros objetivos, a coleta das percepções, atitudes e experiências destes(as) sujeitos(as) quanto à leitura literária no contexto escolar e o papel das políticas públicas de leitura e educação voltadas para este aspecto.

Os participantes dos grupos focais foram divididos¹¹ em: grupo 1, formado por docentes, que têm por característica comum o fato de ministrarem as disciplinas Língua Portuguesa e/ou Produção Textual, para discentes do Ensino Médio Regular, atuantes na unidade estadual de ensino selecionada para este estudo; a variação ou heterogeneidade é

¹¹ A caracterização detalhadas dos(as) participantes, docentes e discentes, é apresentada no Capítulo 4.

demarcada por diferentes características, tais como o gênero, a idade e a formação, e o tempo de atuação profissional.

À época da aplicação dos grupos focais, a unidade escolar contava com onze docentes de Língua Portuguesa (nove professoras e dois professores), todavia, não foi possível incluir essa totalidade em nossa pesquisa, por motivos tais como: não ministrar aulas para o Ensino Médio Regular, estar afastado(a) de suas funções por motivo de licença médica e não ter disponibilidade de horário para participar do grupo focal. Logo, o grupo focal foi aplicado a três professoras (Clara, Maramir e Jussara). Por maior comodidade, este ocorreu nas dependências da unidade escolar.

O grupo 2, que foi composto por discentes do Ensino Médio Regular, estudantes de uma escola pública da Rede Estadual da Educação Básica da Bahia; a heterogeneidade é demarcada por diferentes características, tais como o gênero, a idade e o tempo em que estudam na unidade escolar pesquisada. Ademais, optamos pelos(as) discentes a partir dos 18 anos, a fim de dispensar a necessidade do termo de assentimento, e, preferencialmente, que estudem na unidade escolar por, no mínimo, cinco anos, com o intuito de obter informações longitudinais. Além disso, em razão da facilidade de acesso e disponibilidade de horário, foram convidados(as) a participar do grupo focal apenas alunos(as) no turno matutino.

O grupo focal com os(as) discentes também ocorreu nas dependências da unidade escolar. Em razão da disponibilidade de horários, estes foram divididos em dois grupos: no primeiro grupo, participaram cinco jovens (Dani, Júlia, Landim, Lu e Serena) e no segundo, três (Lávi, Luna e Monteiro).

Esperávamos contar com um número maior de participantes, contudo, muitos dos(as) convidados(as) não aceitaram participar, seja por falta de disponibilidade de horário (alguns/algumas alunos(as) já trabalham ou fazem curso), seja por timidez.

Com a autorização dos(as) participantes (docentes e discentes), os grupos focais foram gravados, com a garantia de serem utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa.

Os(as) participantes também responderam aos questionários semiestruturados, Questionário – Perfil dos/as docentes (Apêndice D) e Questionário – Perfil dos/das discentes (Apêndice B), que teve por objetivo traçar o perfil pessoal, profissional (somente no caso dos(as) docentes) e leitor. Esses questionários foram compartilhados e respondidos por meio da plataforma *Google Forms*.

As provas observacionais podem ser utilizadas para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado. Podem ser feitas observações diretas ao longo da

visita de campo, incluindo aquelas ocasiões durante as quais estão sendo coletadas outras evidências, como as entrevistas (YIN, 2001).

Sobre as observações diretas, Lüdke e André (2013) afirmam ser este um dos principais instrumentos da investigação qualitativa, visto que permite ao pesquisador recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares para a compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Além disso, possibilita um contato pessoal e estreito com o objeto em análise e uma maior aproximação com “perspectiva dos sujeitos” (*ibidem*, p. 31).

Assim, cabe esclarecermos que, não poderemos ignorar a importância de nossa participação direta, haja vista que nossa experiência como membro discente da unidade escolar em estudo há dez anos se tornou um dos pontos de partida para o desenvolvimento deste estudo, assim como fonte de parte dos dados a serem analisados. Logo, as perspectivas dos(as) demais participantes – docentes e discentes – estarão relacionadas, também, à nossa vivência no ambiente selecionado para estudo.

Para as análises das informações, optamos pela análise de conteúdo, que se apresenta como uma técnica que se insere no conjunto das metodologias de análise de dados na investigação social e tem sido aceita como um processo adequado à análise de dados qualitativos (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo é definida por Bardin (1977, p. 38) como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]”, cuja intenção “[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), por recorrer a indicadores (quantitativos ou não).”.

Por meio da análise de conteúdo, o investigador quer apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras, ou que o próprio investigador registra no seu caderno de campo durante uma observação participante, ou, ainda, a partir de documentos escritos para serem analisados ou retirados de qualquer arquivo (Amado; Costa; Crusoé, 2014).

Complementam Amado, Costa e Crusoé (2014) que a análise de conteúdo é flexível e adaptável às estratégias e distintas técnicas de recolha de dados. Esta possibilita ao pesquisador fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, desmembrados em categorias, levando-se em conta as condições de produção desses mesmos conteúdos, com vista à sua explicação e compreensão. Ainda segundo os autores, essa técnica tem por aspecto importante o fato de permitir, à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas

nos quadros de referência teóricos do investigador, a captação do sentido pleno dos conteúdos, por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção.

Bardin (1977) orienta que a análise de conteúdo seja organizada em torno de três polos cronológicos: i) pré-análise, ii) exploração do material e iii) tratamento dos resultados. Neste estudo, foram tomados para a pré-análise (leitura flutuante, constituição do *corpus*) as respostas aos questionários, aos grupos focais e as observações *in loco*. Essas análises auxiliaram na verificação do pressuposto lançado, tendo por objetivo principal analisar como uma unidade estadual de ensino de Salvador tem lidado com os desafios para estimular jovens da periferia à leitura literária, no período de 2015 a 2023.

A exploração do material, ou seja, a definição das categorias e subcategorias foram definidas com base nos roteiros dos grupos focais e nas informações coletadas.

Por fim, informamos que esta tese está estruturada da seguinte forma: no Capítulo 1, Introdução, apresentamos a contextualização do tema, as motivações para a escolha do objeto de pesquisa e as escolhas metodológicas que nortearam a produção da pesquisa. No Capítulo 2, apresentamos a escola lócus desta pesquisa e relatamos algumas das ações de estímulo à leitura literária observadas nesta unidade escolar. No Capítulo 3, apresentamos um levantamento de políticas públicas de leitura implementadas pelo Governo Federal e pelo Governo do Estado da Bahia. No capítulo 4, são apresentadas as análises das informações coletadas, considerando os dados dos questionários, dos grupos focais e das observações *in loco*. No Capítulo 5, expomos as considerações finais, salientando os principais achados deste estudo. Posteriormente, listamos as referências utilizadas na produção desta tese e os apêndices.

2 COMPREENDENDO O LÓCUS DE PESQUISA: UMA ESCOLA ESTADUAL DA PERIFERIA DE SALVADOR

Este capítulo tem por objetivo apresentar informações acerca do lócus desta pesquisa – um unidade estadual de ensino –, de como esta se encontra inserida em uma das periferias de Salvador – o aglomerado de Bairros Subúrbio Ferroviário –, e quais ações de estímulo à leitura literária foram identificamos ao longo de nossos dez anos de atuação nessa escola.

2.1 O BAIRRO DE ITACARANHA: UMA PERIFERIA DE SALVADOR

A escola lócus desta pesquisa está localizada numa região denominada aglomerado de Bairros Subúrbio Ferroviário; uma extensa área de 4.145 hectares, margeando longitudinalmente a Baía de Todos-os-Santos, no lado oeste da cidade (Serpa, 2002; Soares, 2007¹²) e abrange 22 bairros^{13 14 15}.

Elucidamos que se referir aos bairros do Subúrbio Ferroviário como “aglomerado de Bairros Subúrbio Ferroviário” é uma proposta do geógrafo Clímaco Dias, apresentada em sua tese de doutoramento. Esse aglomerado de bairros “[...] se caracteriza pela continuidade geográfica, por uma história comum, pela influência da Baía de Todos-os-Santos [...] como elemento de ligação e pela ferrovia Calçada-Paripe como outro grande fator aglutinador (Dias, 2017, p. 129).

¹² Soares (2007), em sua dissertação de mestrado, esclarece que usou como referência para chegar a esses números os estudos de Gordilho (2000) e o de Pereira e Silva (1999), dados que foram cruzados com a leitura de mapas e dados do IBGE, da Prefeitura Municipal de Salvador e do instinto PLANDURB.

¹³ Até a atualidade, oficialmente, não há um consenso sobre quais bairros fazem parte do aglomerado de Bairros Subúrbio Ferroviário. Em matéria veiculada pelo Correio da Bahia, foi salientado que, de acordo com a Fundação Mário Leal Ferreira (FMLF), são 20 bairros; a prefeitura-bairro do Subúrbio e das Ilhas, porém, é responsável por 12 bairros, além das três ilhas; já o IBGE compreende que a região é composta por 16 bairros, mas ressalta que a definição é da prefeitura de Salvador. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/que-cenario-moradores-do-suburbio-contam-como-a-beleza-local-salvou-ate-da-depressao/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

¹⁴ Em 2020, a Companhia de Transportes do Estado da Bahia - CTB e a Secretaria de Desenvolvimento Urbano do Governo do Estado da Bahia - SEDUR publicaram o anteprojeto do VLT de Salvador e apresentam a informação de que o Subúrbio Ferroviário é composto por 22 bairros, entretanto, nenhuma fonte para essa informação é citada no documento. <http://www.sedur.ba.gov.br/arquivos/File/Anexo4ApendiceAVLTTomoIEstudoSocioeconomico.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

¹⁵ Em setembro de 2020, foram reconhecidos sete novos bairros, quatro deles localizados no subúrbio (Colinas de Periperi, Mirantes de Periperi, Vista alegre e Ilha Amarela). Informação veiculada no Portal de notícias da Prefeitura de Salvador. Disponível em: <http://www.comunicacao.salvador.ba.gov.br/index.php/todas-as-noticias/57099-prefeitura-oficializa-criacao-de-sete-novos-bairros-em-salvador>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Segundo Serpa (2001), inicialmente, a ocupação do aglomerado de Bairros Subúrbio Ferroviário ocorreu de forma pontual nos núcleos de Plataforma, Paripe e Periperi, com os engenhos de cana de açúcar, e, mais tarde, com as paradas de trem da rede ferroviária construída no século XIX, que contribuíram para a fixação de funcionários das empresas da região nas suas imediações. A partir da década de 1950, os loteamentos promovidos pela iniciativa privada aceleraram o processo de adensamento e consolidação destes núcleos.

Figura 1 – Vista panorâmica de parte do aglomerado de Bairros Subúrbio Ferroviário de Salvador



Fonte: Belezas do Subúrbio¹⁶.

Embora a região receba o nome de Subúrbio Ferroviário, em razão de suas características, pode ser compreendida como uma das periferias de Salvador. Isto porque o termo periferia, conforme defendido por Serpa (2001), na lógica capitalista das cidades dos países subdesenvolvidos, absorveu novas compreensões sociológicas e pode significar áreas com infraestrutura e equipamentos urbanos de serviços deficientes, sendo essencialmente, o lócus da reprodução socioespacial da população de baixa renda.

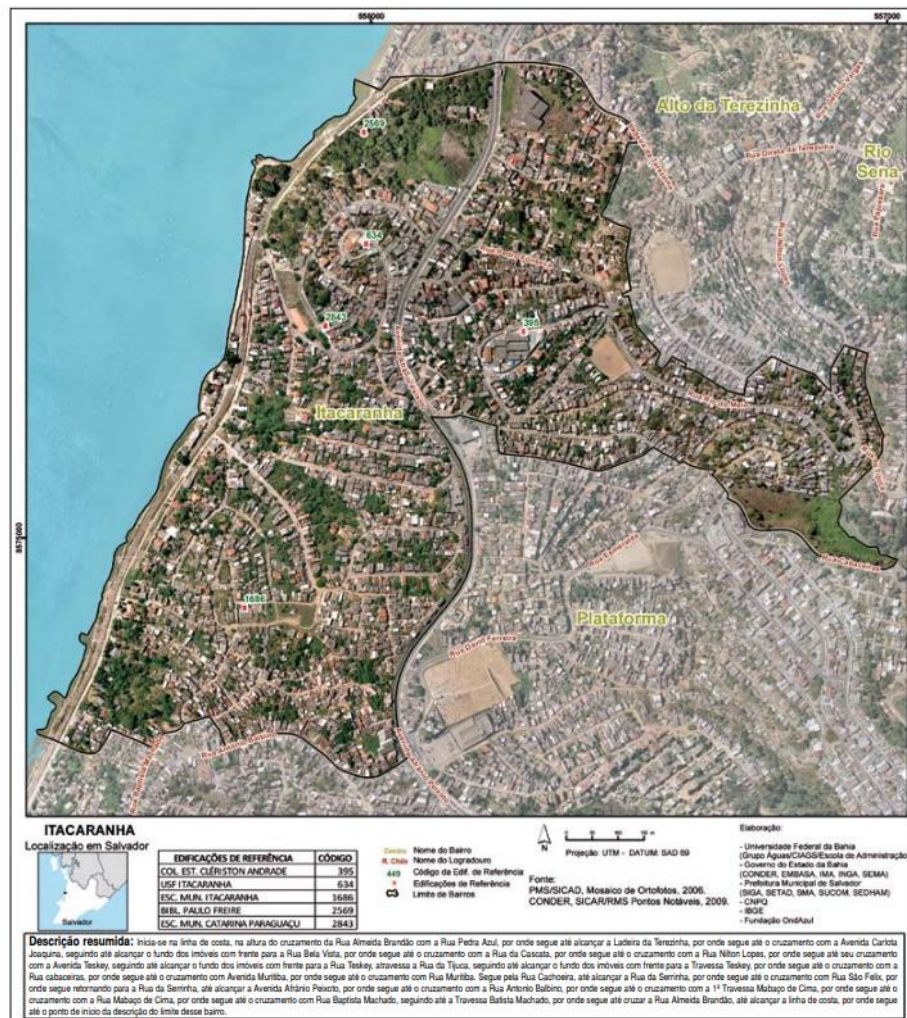
Nesse sentido, as periferias metropolitanas – como no caso do espaço no qual está localizada a unidade de ensino selecionada para esta pesquisa – são demarcadas por lugares densamente habitados por populações de baixa renda, carentes de infraestrutura e de uma coordenação da gestão dos bens públicos, inseridas muito precariamente em uma estrutura de renda e ocupações, com casas autoconstruídas, gastando uma parte significativa de seu tempo

¹⁶ Fotos de autoria de Mário César Tenório, publica no Portal Belezas do Subúrbio em ago. 2020. Disponível em: https://www.facebook.com/belezas.suburbio/posts/3389170994479277/?locale=pt_BR. Acesso em: 18 out. 2023.

em longas viagens (casa-trabalho) em transportes públicos de má qualidade, entre outros; espaços que evidenciam a desigualdade econômica em relação ao restante da cidade.

Itacaranha, bairro no qual a escola está localizada, segundo o Observatório de Bairros Salvador – ObservaSSA (2018), com base em dados do Censo de 2010, contava com uma população total de 16.088 habitantes. Com base nesse censo, a maior parte da população se encontrava na faixa etária de 20 a 49 anos (51,72%); no que diz respeito aos domicílios, 3,02% dos responsáveis não eram alfabetizados, e 42,4% estava na faixa de 0 a 1 salário mínimo.

Figura 2 – Localização do bairro de Itacaranha em Salvador



Fonte: Santos, Pinho, Moraes e Fischer (2010, p. 403).

Jeremias Pinto (2017), em sua dissertação de mestrado, analisou os impactos da abertura da Avenida Afrânio Peixoto sobre o bairro de Itacaranha e identificou mudanças socioespaciais significativas e profundas que se processaram em toda região do subúrbio e no

bairro em estudo. Apesar de verificar melhorias, a exemplo da coleta de resíduos sólidos, da instalação do abastecimento de água, da drenagem das águas pluviais e da drenagem urbana, problemas tais como o adensamento populacional desordenado, a ocupação irregular, acompanhados da destruição ambiental das comunidades tradicionais de pescadores e veranistas e eliminação fontes de sobrevivência, afetam o cotidiano moradores do bairro.

Pinto (2017) destaca ainda a vulnerabilização e a carência de serviços públicos básicos da comunidade do entorno desta unidade escolar e de bairros vizinhos e pondera que dentre os motivos para que estudantes, tanto da localidade quanto de bairros mais distantes como os bairros de Paripe e Lobato, optem pela escola lócus deste estudo, estão a estrutura física, a qualidade do ensino, o ambiente de relativa segurança e o papel que escola assume para a comunidade escolar e do seu entorno.

Embora o estudo de Pinto (2017) esteja focado em apenas um bairro, sabe-se que é essa a realidade de muitos bairros que compõem o aglomerado de Bairros Subúrbio Ferroviário, inclusive aqueles de onde se originam as crianças, adolescentes e jovens que compõem o corpo discente da unidade de ensino em estudo. Isto é, são pessoas que enfrentam constantemente situações de vulnerabilidade social: situações de violência, deficiência dos transportes públicos locais, entrada no mercado de trabalho antes da conclusão da Educação Básica, assunção de responsabilidades domésticas, tal como cuidar de irmãos menores, entre outras. Essa realidade se encontra retratada na tese de doutoramento de Carneiro (2023), ao entrevistar doze ex-discentes da mesma unidade escolar deste estudo a fim de, baseado nas trajetórias deles, investigar, a partir de suas próprias perspectivas, as relações entre o contexto de vulnerabilidades sociais e os investimentos que os pais fazem na educação escolar dos(as) filhos(as).

Podemos acrescentar a essas vulnerabilidades sociais, o cerceamento do acesso ao acervo de obras literárias localizadas em uma unidade estadual de ensino; livros que são importantes para a formação cultural e cidadã dessas crianças, desses(as) adolescentes e jovens. Sabemos que, na atualidade, muitos livros podem ser acessados gratuitamente em formato digital por meio da internet, mas isso não deve servir de base para minimizarmos a importância e o valor que o acesso às obras literárias, em formato impresso, de forma gratuita e na própria unidade ensino pode ter na vida dessas pessoas.

Quanto à sua historicidade, o bairro de Itacaranha antes era habitado por indígenas e jesuítas. Sua ocupação se intensificou em função da abertura da estrada de ferro em 1860, em razão da proximidade com o bairro de Plataforma (onde se localizava a Fábrica de Tecidos São Braz, importante marco para o adensamento populacional de Plataforma e de bairros

vizinhos). Outro atrativo para seu adensamento populacional é fato de que o bairro é banhado pelas águas da Baía de Todos-os-Santos, o que levou à abertura de loteamentos, a partir dos anos de 1950, e à construção de casas utilizadas para veraneio pelas famílias abastadas (Pinto, 2017).

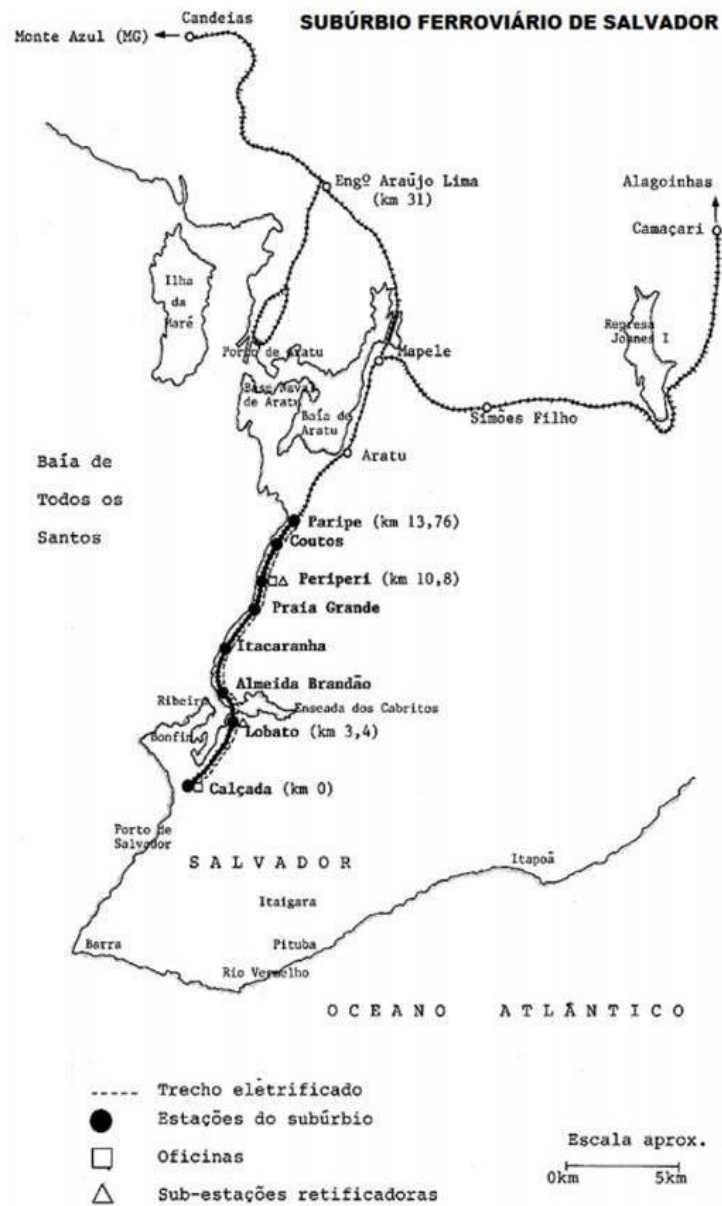
Além disso, muito contribuiu para o desenvolvimento de Itacaranha o fato de ter havido nesse local, durante muitos anos, uma das estações de trem pertencente à Estrada de Ferro Bahia and San Francisco Railway, que segundo Castore (2013), foi concedida via Decreto 1.299 de 19 de dezembro de 1853, a Joaquim Francisco Alves Muniz Barreto, e posteriormente transferida pelo Decreto nº 1.615 datado de 9 de junho de 1855 para a Companhia Bahia and San Francisco Railwai sediada em Londres, onde permaneceu até 1911, quando passa a ser denominada Companhia Leste Brasileiro e administrada por uma empresa da França. Até que, em junho 1957, passa a ser administrada pelo governo do Brasil, mudando o nome para Viação Férrea Leste Brasileiro e no dia 1º de janeiro de 1988 é desvinculada da RFFSA, administrada e operada pela Companhia Brasileira Trens Urbanos - CBTU.

Castore (2013) cita o traçado dessa estrada de ferro:

[...] começava na Estação Bahia-Calçada, na Jequitaiá; daí prosseguia margeando a Enseada dos Tainheiros e depois, através do Viaduto de Itapagipe, chegava à estação de Plataforma, situada a uma distância de 4 milhas da Calçada, em cerca de 20 minutos; seguia margeando a Bahia de Todos os Santos, parando nas estações de Periperi e Olaria, até alcançar o antigo Engenho de Aratu, depois de quase 50 minutos de viagem. (Castore, 2013, p. 143)

Não foi descrito pela autora, mas vale destacar que, após a estação de Plataforma, está situada a Estação de Itacaranha, inaugurada em 1941 (essa estação já aparece no mapa, conforme representado na Figura 3).

Figura 3 – Mapa da cidade do Salvador e da via férrea Calçada-Paripe



Fonte: Fonseca e Silva (1992, p. 4)¹⁷.

Em entrevista ao jornal “Correio” (Cerqueira, 2021), o ex-secretário de desenvolvimento urbano, Nelson Peregrino, informou a respeito da história dos trens. Segundo ele, em 1972, a viagem dos trens ia até a cidade de Simões Filho. No início dos anos 1980, a via férrea se resumiu a dez estações, com um trajeto de aproximadamente 13,5 km, entre o bairro da Calçada – área de Salvador demarcada pela oferta de comércio e serviços e

¹⁷ No mapa são indicadas apenas oito estações, deixando de registrar a estação Escada, inaugurada, provavelmente, em 1860, e a estação Santa Luzia, para qual não se identificou data de inauguração, segundo informações do portal Estações Ferroviárias do Brasil. Disponível em: http://www.estacoesferroviarias.com.br/ba_lbras/lestebrazilero.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

utilizada por muitos como ponto de baldeação para acesso a ônibus que levam para áreas centrais da cidade – e Paripe, um dos últimos bairros do aglomerado de Bairros Subúrbio Ferroviário. Em 2005, a gestão do trecho ferroviário entre as estações da Calçada e Paripe passou a ser de responsabilidade da Prefeitura de Salvador, e em maio de 2013, o sistema foi transferido para o Estado, juntamente com as obras do metrô, passando a ser administrado pela Companhia de Transportes do Estado da Bahia (CTB).

Após cerca de 160 anos, apesar de significativa mobilização social, que envolveu até o mesmo o Ministério Público da Bahia, em razão do projeto de construção do Veículo Leve de Transporte (VLT), os trens do subúrbio foram desativados pelo Governo do Estado da Bahia em 13 de fevereiro de 2021.

Segundo a Secretaria de Desenvolvimento Urbano – SEDUR (2020), o VLT do subúrbio terá capacidade de transportar cerca de 172 mil passageiros por dia e contará com 28 trens, com capacidade para transportar 600 passageiros cada; estes irão circular ao longo de 23,3 quilômetros para ligar a capital baiana à cidade de Simões Filho, na Região Metropolitana de Salvador, passando por 25 paradas em suas linhas laranja e verde.

Informa ainda a SEDUR que a linha laranja será composta por 23 paradas, iniciando no município de Simões Filho (Ilha de São João), passando por: São Luiz, Paripe, Coutos, Setúbal, Periperi, Praia Grande, Escada, Itacaranha, São Braz, Plataforma, São João do Cabrito, União, Lobato, Suburbana, Santa Luzia, Baixa Fiscal, Calçada, São Joaquim, Soledade, Baixa de Quintas, Heitor Dias até a parada Acesso Norte, onde haverá a integração com a CCR Metrô Bahia. Na parada São Joaquim, os usuários do VLT do Subúrbio poderão fazer uma conexão para a linha verde, e seguir por mais duas paradas: Porto e Comércio (vide Figura 4).

Figura 4 – Paradas e itinerário do VLT subúrbio - linha laranja



Fonte: Sedur (2020).

A previsão era que o VLT do Subúrbio estivesse com 100% do projeto concluído no segundo semestre de 2024. Contudo, em agosto de 2023, as obras foram interrompidas em razão do rompimento de contrato do Estado com a empresa que havia ganhado a licitação; agora a população aguarda a divulgação de um novo cronograma.

Importante salientar que os trens do subúrbio eram de grande relevância para a dinâmica diária e a economia dessa região periférica de Salvador. Cerca de 6 mil pessoas faziam uso de modal diariamente, em razão de sua facilidade de deslocamento (por via férrea, evitam-se os engarrafamentos) e o baixo custo (a passagem custava R\$ 0,50, para pessoas em geral, e R\$ 0,25, para os estudantes). Associado a isso, citamos os impactos negativos aos pescadores e marisqueiras que utilizavam os trens para transportar seus produtos e vendê-los em outras regiões da cidade; o que, de modo geral, não se tem permitido ocorrer nos ônibus coletivos.

Em consequência da desativação dos trens, os moradores contam apenas com os ônibus coletivos oriundos de outros bairros do aglomerado de Bairros Subúrbio Ferroviário (Itacaranha não tem linha de ônibus própria), tendo que pagar, atualmente, R\$5,20 (R\$2,60 para os estudantes) pela passagem; com possibilidade de fazer integração com outras linhas de ônibus de outras regiões da cidade e/ou com o metrô (se a integração for feita dentro de um período de duas horas, o usuário paga apenas por uma passagem). Apesar dessa possibilidade de integração, verifica-se um custo que representa 880% a mais em cada passagem no bolso dessa parcela da população (Cerqueira, 2021).

A referida matéria do jornal “Correio” cita que, em 2019, uma pesquisa realizada pelo Bákó Escritório Público de Engenharia e Arquitetura da Universidade Federal da Bahia, pelo Ministério Público Estadual e pelo Tec&Mob apontou que 42% dos usuários do trem ganhavam, à época da pesquisa, menos que um quarto do salário mínimo e estavam abaixo da linha da pobreza. O perfil traçado apontou ainda que 90% dos usuários eram negros, 80% chegavam à estação do trem a pé (Cerqueira, 2021).

Essas dados comprovam o quanto os moradores do aglomerado de Bairros Subúrbio Ferroviário, periferia de Salvador, foram negativamente impactados pela desativação dos trens. Situação que, após quase três anos, não parece ter uma previsão de desfecho, uma vez que a conclusão das obras de instalação do novo modal ainda não foi definida.

Figura 5 – Avenida Almeida Brandão - Itacaranha: passagem do trem e vista da praia



Fonte: Anderson Simplício (2018)¹⁸.

Conforme observado em pesquisa *in loco*, em relação à saúde, o bairro de Itacaranha conta com um Posto de Saúde da Família (PSF) mantido pela prefeitura, duas clínicas particulares e uma unidade do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS).

Quanto ao aspecto econômico, Itacaranha conta com diversos pontos comerciais (padarias, postos de gasolina, farmácias, mercados, salões de beleza, barbearias, lojas de roupas, calçados e eletrônicos etc.) e de serviços, tal como um cartório de registro civil. No entanto, seus moradores ainda se veem obrigados a se deslocar para o centro da cidade ou para bairros vizinhos, tais como Plataforma, Periperi e Paripe, a fim de resolver questões bancárias.

¹⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1894151937314531&set=a.944715562258178>. Acesso em 18 out. 2023.

Conforme citado, o bairro de Itacaranha é banhado pelas águas da Baía de Todos-os-Santos, local de águas calmas, por isto possui uma praia, esta denominada Praia de Itacaranha, que faz parte da Orla Atlântica do aglomerado de Bairros Subúrbio e é muito utilizada como espaço de lazer pelo moradores do bairro e de bairros vizinhos. Além da praia, os moradores recorrem ao campo de futebol, denominado Campo da Lagoa, e ao ginásio poliesportivo pertencente à unidade escolar selecionada para este estudo, que aos finais de semana é aberto à comunidade.

Vemos, portanto, que os(as) jovens moradores(as) de Itacaranha, assim como de outros bairros do aglomerado de Bairros do Subúrbio Ferroviário, e das periferias espalhadas pelo Brasil, enfrentam problemas em diversos âmbitos da vida: dificuldade de acesso à moradia digna, limitação de acesso a serviços essenciais (tais como saúde, educação e transporte), cerceamento econômico, entre outros. Logo, mostra-se importante lançar o olhar à essa realidade a fim de melhor compreendê-la.

2.2 A UNIDADE ESCOLAR E SUAS AÇÕES DE ESTÍMULO À LEITURA LITERÁRIA

A escola, lócus deste estudo, como dito, pertence à Rede Estadual de Educação Básica da Bahia. A unidade de ensino é classificada como unidade escolar de grande porte¹⁹ dentro da estrutura da Secretaria Estadual da Educação da Bahia (SEC).

Seu corpo discente é formado por alunos do Ensino Fundamental Séries Finais (do 6º ao 9º ano), no turno vespertino; adolescentes e adultos, no Ensino Médio Regular e Educação Profissionalizante no Ensino Médio, no turno matutino; e jovens e adultos, por meio da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental Séries Finais, Ensino Médio (EJA e regular) e Proeja, no turno noturno. No ano letivo de 2023, foram matriculados e distribuídos pelos três turnos 1.793 alunos.

O corpo docente é composto por 70 professores que, de modo geral, possuem licenciatura plena, mas há também especialistas, mestres e doutores. A gestão é constituída por uma diretora e dois vice-diretores, certificados(as) e eleitos(as) pela comunidade escolar, e conta também com um coordenador pedagógico. Além disso, a escola possui Colegiado que também atua na gestão.

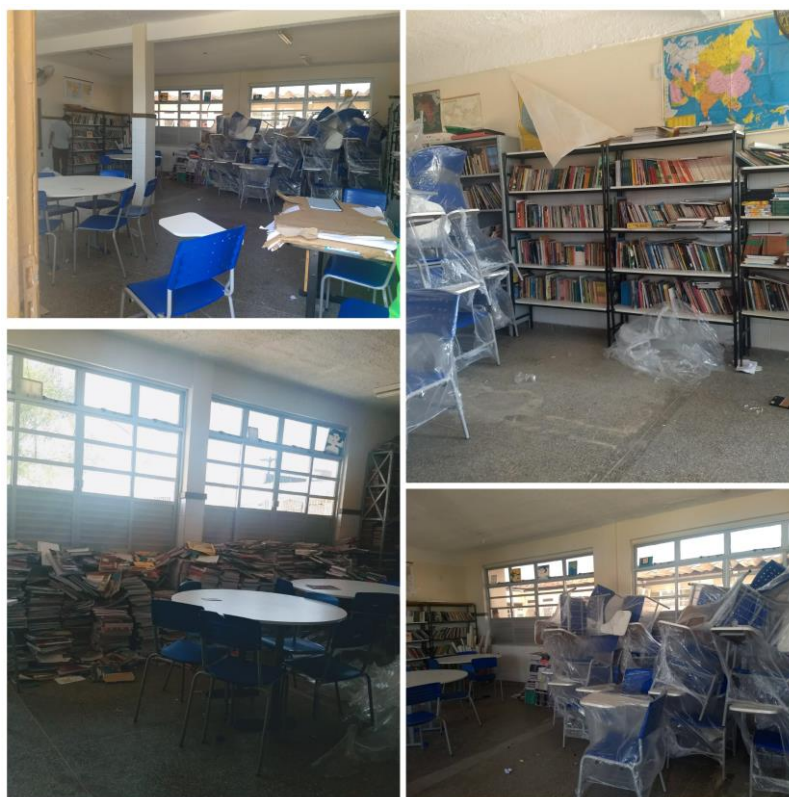
¹⁹ Segundo o *Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia*, instituído pela Lei ordinária nº 8261, de 29 de maio de 2002, em seu Anexo II, (Bahia, 2002), são consideradas de grande porte as unidades escolares que possuem entre 1.401 e 2.500 alunos matriculados.

A estrutura física da escola é composta por 21 salas de aulas, espaços para direção, vice-direção, coordenação pedagógica, secretaria, cozinha, reprografia, auditório, quadras poliesportivas, áreas de convivência, jardins, um laboratório de Ciências da Natureza e uma sala multimídia (biblioteca e laboratório de informática; espaço recém reformado)²⁰ – todavia, sem atuação de um(a) bibliotecário(a).

A reforma da biblioteca escolar, agora transformada em sala multimídia, infelizmente, não significou sua abertura para livre acesso do público discente e nem um espaço de fomento à leitura literária no ambiente escolar; o espaço ainda se encontra fechado, podendo ser aberto para acesso dos(as) alunos(as) apenas na companhia de um(a) professor(a) ou funcionário(a).

Em nossa chegada à unidade escolar, em 2013, verificamos que, conforme se nota nas imagens da Figura 6, a biblioteca escolar já contava com grande espaço físico (arejado e iluminado), estantes, mesas e cadeiras para uso dos leitores e amplo acervo. Contudo, à época estava abarrotada de livros didáticos, carteiras e outros materiais que não estivessem em uso. Ademais, localizamos várias obras literárias ainda embaladas, sem qualquer indício de uso.

Figura 6 – Registros da situação da biblioteca escolar antes da reforma/organização parcial



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

²⁰ Espaço reformado entre 2020 e 2021 com verbas obtidas pelo Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, visto que a unidade escolar atuou como uma das escolas-piloto para implementação dessa política pública.

Vale ressaltarmos, ainda, que a biblioteca escolar fica localizada próximo ao portão de entrada da escola, ao lado da Secretaria Escolar – local ao qual os(as) discentes precisam se dirigir para realizar matrícula escolar e entregar e/ou solicitar documentos – (cf. Figura 7), no entanto, conforme identificado em conversas informais com os(as) alunos(as), poucos(as) sabem de sua existência, ou pensam que esteja desativada, visto que se encontra constantemente fechada.

Figura 7 – Localização da biblioteca escolar e registro de sua permanência fechada



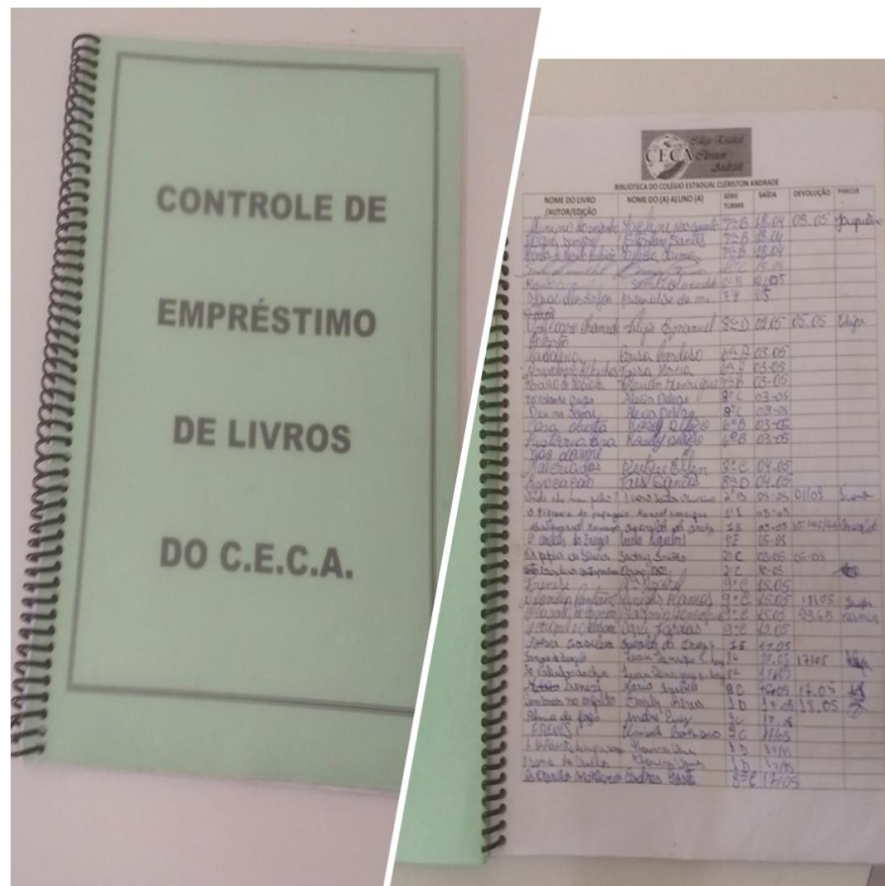
Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Em 2015, visto que a biblioteca ainda permanecia inacessível, com o auxílio de funcionárias da escola e uma aluna voluntária, montamos, o que veio a ser denominado na época de biblioteca paralela (algumas estantes com obras literárias na sala da vice-direção e no pátio da escola) para permitir aos/às alunos(as) o empréstimo de livros. O acervo foi montado com algumas obras retiradas da biblioteca e outras obtidas por meio de campanhas de doação. E frutos foram colhidos: muitos(as) estudantes solicitaram o empréstimo de livros e era possível vê-los(as) fazendo leituras nos intervalos das aulas na escola, bem como comentando com os(as) colegas sobre as experiências de leitura.

Já em 2018, um objetivo maior foi alcançado: com o auxílio de alunos(as) voluntários(as), parte do acervo foi organizado e já se encontrava disponível para empréstimo. Todavia, ainda era preciso lidar com algumas dificuldades: o espaço continuava sendo utilizado como depósito de livros didáticos; e os alunos dependiam que estivéssemos na unidade escolar, com disponibilidade (geralmente no momento do intervalo) para que os empréstimos ocorressem, uma vez que assumimos a responsabilidade pelas obras e não era permitido aos/às discentes – nem mesmo os(as) monitores(as) voluntários(as) – pegarem as chaves da biblioteca sem acompanhamento de um(a) professor(a); e o próprio fato de o espaço permanecer fechado.

À época da organização parcial da biblioteca e da possibilidade de empréstimo de algumas obras, foi feito um caderno no qual eram registrados os empréstimos. A Figura 8, representa o quanto a disponibilização das obras foi bem recebida pelos(as) alunos(as), visto que ocorreram diversos registros de empréstimo; por discentes de diferentes anos escolares (do 6º do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio).

Figura 8 – Controle de empréstimo de livros, em 2018 e 2019



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

recebidos recentemente por meio do PNLD-Literário não foram devidamente organizados na biblioteca escolar.

A listagem de empréstimos realizados em 2018, 2019 e 2023 (cf. figuras 8 e 9), serve para reforçar a tese de que, mesmo com a biblioteca fechada, é possível favorecer o estímulo à leitura literária. Para que houvesse o interesse por parte dos(as) alunos(as), bastou lhes permitir o acesso às obras, ou melhor, o conhecimento de que a escola possui um acervo que pode ser acessado.

Silva (1995) aborda a questão da leitura na escola e na biblioteca e apresenta propostas para a dinamização da leitura nas escolas, dentre estas, considerar que, no ato do ensino da leitura, é necessário que a escolha do livro, tanto quanto possível, deve ser de livre escolha do aluno e que o(a) professor(a) e/ou bibliotecário(a) intervenham como motivadores(as) do processo. Sendo assim, cabe à escola propiciar aos/às alunos(as) o acesso a um acervo no qual estes(as) poderão fazer suas próprias escolhas.

Foi justamente essa postura que adotamos. Apesar da limitação, visto que os(as) discentes somente têm acesso às obras dispostas nas estantes, a escolha do livro ficava a seu critério, conforme o seu gosto, interesse e/ou curiosidade.

Além disso, notamos que alguns/algumas discentes solicitaram empréstimos mais de uma vez, o que demonstra um(a) leitor(a) ávido para o(a) qual o livre acesso a obras literárias se mostrou de fundamental importância.

Outro aspecto interessante é notarmos o empréstimo a discentes da mesma turma, estes(as), por vezes, chagavam em grupos para solicitar livros, o que pode ser indício de uma espécie de “contágio”, ou seja, a leitura feita por uma pessoa resulta em troca de experiências e, conseqüentemente, resulta em estímulo a outros(as).

Os títulos emprestados ao longo dos anos de 2018, 2019 e 2023 (cf. figuras 8 e 9) abrangem uma variedade de gêneros textuais (tais como poemas, romances, crônicas e contos).

Esclarecemos que tínhamos por objetivo explorar mais detalhadamente as informações desses cadernos de empréstimos, tais como verificar a quantidade de livros emprestados por ano, a frequência com que os(as) alunos(as) faziam empréstimo, entre outros. Todavia, o caderno de empréstimo utilizado em 2018 e 2019 se perdeu em meio à reforma da biblioteca; como dito, esta reforma ocorreu em meio ao contexto pandêmico, quando a escola se encontrava interditada, logo, somente tomamos ciência dos ajustes feitos na sala quando retornamos às atividades presenciais nos meses finais de 2021. Percebemos a ausência do caderno com registro dos empréstimos ocorridos em 2023 no final ano letivo, acreditamos que

este possa ter sido extraviado ao longo da execução da gincana na escola nesse período – muitas pessoas estavam acessando a sala da coordenação pedagógica onde o caderno estava guardado – ou após a gincana – momento que requereu uma faxina para a retirada de materiais produzidos ao longo do evento e que se encontravam na sala da coordenação.

Apesar desses entraves, é importante ressaltar que o empréstimo, mesmo que improvisado, de livros serviu para comprovar que é possível vencer barreiras históricas, sociopolíticas e estruturais como fito de fomentar o estímulo à leitura literária no ambiente escolar.

Somando a isso, alguns docentes, ainda que timidamente, têm promovido atividades de leitura, mesmo que estas estejam atreladas a atividades do componente curricular ou sejam baseadas em leituras obrigatórias, e com isso, têm estimulado os(as) alunos(as) a, pelo menos, tomarem as obras de empréstimo e terem ciência da existência do acervo.

A referida reforma do espaço destinado à biblioteca, ocorrida entre 2020 e 2021, trouxe resultados positivos, tais como a retirada de livros e de materiais sem uso (ou seja, o espaço deixou de ser utilizado como depósito) e envolveu a instalação de prateleiras e estantes para os livros, novas mesas e cadeiras e a disponibilização de computadores para uso da comunidade escolar. Esses equipamentos – conforme já esperado, principalmente considerando a era digital na qual nos encontramos inseridos – se tornaram o maior atrativo para os(as) alunos(as), que visam os jogos digitais e vídeos. Somado a isso, em alguns momentos, o espaço é utilizado como sala de aulas ou de reuniões.

Necessário esclarecer que não queremos dizer que a presença dos computadores seja algo negativo e muito menos o fator determinante para a ausência de algumas atividades de estímulo à leitura literária na unidade escolar; afinal, sabemos o quanto o acesso a esses equipamentos são de auxílio no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, considerando a realidade social dos(as) discentes, temos a ciência de que muitos(as) somente conseguem acesso a computadores no ambiente escolar; evitando até mesmo o gasto da renda familiar no uso de *lan houses*.

Figura 10 – Biblioteca escolar transformada em sala multimídia



Arquivo pessoal (2023).

Cabe darmos destaque ao fato de que, embora conte com uma boa estrutura física, inclusive uma biblioteca escolar, a unidade escolar não conta com um(a) profissional de suma importância: o(a) bibliotecário(a) escolar; e nem mesmo um(a) prestador(a) de serviço que possa exercer a função de mediador de leitura. Ficamos então na expectativa da aprovação do, já aqui citado, Projeto de Lei nº 226 de 2020, a fim de que as bibliotecas escolares possam contar com a atuação desse(a) profissional; não deixando apenas a cargo da gestão, da coordenação pedagógica e/ou dos(as) docentes a tentativa (muitas vezes, não bem sucedida) de organizar e disponibilizar o acervo literário ao corpo discente.

No que concerne à unidade escolar lócus deste estudo, destacam-se ainda Projetos de estímulo à aprendizagem que se tornaram referência e até um atrativo para o alunado, tais como: i) Projeto de Iniciação Científica no Ensino Médio, implementado, desde 2013, pela professora de Sociologia, em 2017, e que visava estimular nos(as) discentes o interesse pela pesquisa e pela prática da escrita científica, além da participação/apresentação oral em eventos acadêmicos, como a Semana de Mobilização Científica para alunos do Ensino Médio,

a SEMOC-JOVEM, promovida anualmente pela Universidade Católica do Salvador (atualmente o projeto foi substituído pelo componente curricular Iniciação Científica; mantendo-a participação dos alunos na SEMOC); ii) as gincanas culturais e as feiras, projetos interdisciplinares, que ocorrem desde 2012, cujos temas estão relacionados à diversidade cultural, questões políticas e sociais, que envolve a comunidade escolar e do entorno, com tarefas que visam à formação cidadã, a exemplo da coleta de alimentos e outros itens para doação para instituições sociais do subúrbio; ii) o projeto “Aluno/Aluna Destaque”, atividade que tem por objetivos estimular os(as) alunos(as) na busca de um aprendizado mais efetivo com vistas à construção de um desempenho exemplar em todos os aspectos da sua vida escolar, fomentar o espírito coletivo e a socialização dos saberes e favorecer a adoção de atitudes proativas nos alunos; o projeto promove também o fortalecimento do vínculo família-escola ao fomentar a presença da família na escola, no ato da premiação dos(as) alunos(as).

Apesar dessa diversidade de projetos e atividades que buscam alcançar a construção do conhecimento pelo alunado, não foram encontrados registros de que a escola promovia atividades dessa natureza visando o fomento à leitura literária. Isso só veio a ocorrer em 2023, por meio da 1ª Feira Literária (FLICECA).

A 1ª Feira Literária (FLICECA) é um projeto interdisciplinar organizado por um grupo de professoras da unidade escolar. Motivaram a produção da Feira Literária a necessidade de incentivar o hábito da leitura entre os(as) discentes, em especial, o estímulo ao acesso ao acervo de obras recebidas por meio do PLND-Literário. A organização do projeto ocorreu entre os meses de março e abril de 2023; as tarefas foram cumpridas pelos(as) alunos(as) ao longo do meses de maio e junho; com culminância no período de 12 a 15 de junho, nas dependências da unidade escolar. Além das tarefas executadas pelos grupos, tendo por base um gênero textual ou literário, o evento contou com: lanche literário, momento em que um(a) autor(a) convidado(a) interagiu com alunos(as), conversando acerca de sua(s) produção/produções; e oficinas diversas, promovidas por entidades e pessoas voluntárias que fazem parte da rede de contato da comunidade escolar. Criamos por expectativa, que a Feira tenham fomentado na comunidade escolar, principalmente discentes e docentes, o interesse por explorar o acervo literário que a escola dispõe. Essa é uma das questões investigadas ao longo deste estudo.

Figura 11 – Registro da 1ª FLICECA, em 2023 – cartaz do evento e produções dos(as) discentes



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Nesse âmbito, é válido questionar se seria possível considerar a FLICECA como um dos produtos da implementação das políticas de incentivo à leitura na Bahia; se as docentes envolvidas na idealização e organização da Feira têm ciência de tais políticas; se estas políticas foram consideradas no processo de idealização e organização do projeto. Com base em nossa vivência, no papel de uma das organizadoras da Feira Literária (as outras componentes da Comissão Organizadora foram duas professoras de Língua Portuguesa e uma professora de Língua Inglesa), sem desconsiderar o papel das políticas de incentivo à leitura na Bahia no processo de democratização de acesso ao livro, podemos afirmar que, no que diz respeito, especificamente, à FLICECA, não identificamos, até o momento, relação direta entre a Feira e essas políticas.

Apesar dessas constatações preliminares, cabe a esta pesquisa, por meio do contato com outros participantes da comunidade escolar, a saber, docentes e discentes, verificar quais suas perspectivas em relação à promoção da leitura literária na unidade escolar em estudo.

Havemos também de reconhecer que muito há de ser feito, na unidade de ensino, para que o corpo discente tenha efetivo acesso às obras literárias e haja o estímulo a esse tipo de leitura, principalmente em um contexto de fruição, isto é, a leitura atrelada ao prazer, ao gosto, à escolha; e não apenas designada por meio de uma atividade escolar, obrigatória.

Contudo, ações tais como as aqui relatadas são de grande importância para, pelo menos, amenizar o impacto da insuficiência governamental. Esses são alguns dos motivos que levam a, conforme citado na Introdução desta tese, defendermos o pressuposto que, de fato, existem muitos desafios para a promoção da leitura literária nas escolas públicas.

Além disso, cabe destacarmos a importância da unidade escolar para a comunidade, o que fica demarcado pelo seu tempo de existência – quase cinquenta anos – e a ampliação de modalidades de ensino ofertada, inicialmente, apenas Ensino Fundamental II – ao longo dos anos, estendendo-se para o Ensino Médio e Médio Profissionalizante – em vista disso, um grande quantitativo de alunos(as) adentram à escola no 6º ano (na idade entre 10 e 12 anos) e permanecem até a conclusão da educação básica (entre os 16 e os 20 anos), o que, muitas vezes, resulta em vínculos entre seus familiares e a comunidade escolar. Acrescentamos a isso o fato de que haver uma continuidade de gerações de uma mesma família que optam pela unidade escolar (avós/pais/filhos/netos).

Em seu estudo sobre o bairro de Itacaranha, Pinto (2017), a partir de entrevistas com os(as) estudantes, também havia observado a importância da unidade escolar para o bairro em que esta está localizada e para o seu entorno. Apesar de haver escolas estaduais em bairros próximos, tal como Plataforma e São João do Cabrito (onde se localizam seis escolas estaduais), afirma Pinto (2017, p. 99): “Percebe-se, também, que o colégio tem grande influência por atrair e despertar o interesse de jovens estudantes dos mais variados bairros, sejam eles de bairros vizinhos ou não, pois alguns alunos se deslocam de lugares distantes e extremos opostos, como os bairros de Paripe e Lobato.”. Acrescenta por afirmar que a escola estadual deste estudo se apresenta como uma das referências mais importantes do bairro Itacaranha, estando sempre sendo colocada em evidência pela própria comunidade; e cita o Mutirão de Registro Civil de Nascimento e Documentação Básica, promovido pelo Tribunal de Justiça, ocorrido na unidade escolar no mês de outubro de 2016, e que atraiu um grande número de pessoas.

Ademais, a escola tem serviço à comunidade em outros aspectos que vão além do ensino, tal como auxiliar na ampliação de renda das famílias, visto que, atualmente, os responsáveis pelos(as) alunos(as) recorrem à unidade escolar a fim de receber o cartão que garante o recebimento do auxílio ofertado pelo Governo do Estado aos estudantes que

possuam cadastro no CadÚnico, o Bolsa Presença, no valor de R\$150,00, acrescido de R\$ 50,00 a partir do segundo filho matriculado. O programa foi lançado em 2021 e está vinculado à assiduidade do estudante nas aulas e dentre outros requisitos à manutenção e atualização dos dados cadastrais tanto na unidade escolar quanto no CadÚnico²¹.

Ademais, a escola adotou o Programa Mais Estudo²², organizado pela Secretaria Estadual de Educação, que envolve selecionar alunos(as) do Ensino Médio para atuar como monitores de ensino na escola e estes(as) recebem uma bolsa auxílio no valor de R\$200,00, por um período de três meses.

Fica evidenciada, então, a relevância da unidade escolar em estudo, seja para os moradores de Itacaranha, seja para pessoas de outros bairro do aglomerado de Bairros do Subúrbio Ferroviário, bem como os fortes laços que a escola busca manter com a comunidade.

²¹ Informações disponíveis em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/bolsapresenca>. Acesso em: 2 set. 2023.

²² Informações disponíveis em: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/mais-estudo>. Acesso em: 2 set. 2023.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA A NÍVEL NACIONAL, NO ESTADO DA BAHIA

Visto que um dos objetivos traçados para esta investigação é apresentar um levantamento de políticas públicas de leitura implementadas pelo Governo Federal e pelo Governo do Estado da Bahia, cabe abordarmos discussões em torno do conceito e caracterização das políticas públicas.

Em sentido *lato*, as políticas públicas podem ser entendidas por intervenções do poder público (federal, estadual e municipal), podendo ser desenvolvidas em parcerias com organizações não governamentais e com a iniciativa privada, a fim de atender às exigências da sociedade. Sendo assim, as políticas públicas descrevem o conjunto de ações desencadeadas pelo Estado com vistas ao bem coletivo.

O conceito de política pública é definido de diversas formas por variados autores, em razão disso, Souza (2006, p. 24) defende que “[...] não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública”. E, após considerar o posicionamento de diferentes autores e aspectos envolvidos nas políticas públicas, assevera:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (Souza, 2006, p. 26)

E complementa por elucidar que as políticas públicas, após desenhadas e formuladas, são desdobradas em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Ao serem postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Souza (2006) e Marques Neto (2009) salientam ainda que as políticas públicas não são implementadas simplesmente por imposição do Estado, mas sobretudo, pelas exigências que são colocadas pela sociedade, especialmente dos grupos organizados. Dessa forma, teria o Estado uma autonomia relativa, o que faz com que este tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável a influências externas e internas. Assim, outros segmentos que não os governos, se envolvem na formulação de políticas públicas, tais como os grupos de interesse e os movimentos sociais. É o que temos observado nas políticas de leitura implementadas no

Brasil nas últimas décadas: o Estado tem formulado tais políticas públicas levando em consideração demandas apresentadas por diferentes instâncias da sociedade civil.

Dentro do campo específico da política pública, alguns modelos explicativos foram desenvolvidos para se entender melhor como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação que repercutirá na vida dos cidadãos, entre estes, o ciclo da política pública. Esse modelo vê a política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado (Souza, 2006).

Nesse sentido, destacamos a proposta integrativa de Dunn (2018), segundo a qual a análise política se faz por meio da articulação de diferentes disciplinas e métodos, apresentados por meio de um ciclo, composto pelas seguintes fases: configuração da agenda, formulação da política, adoção da política, implementação da política, avaliação da política. Essa teoria destaca que as políticas públicas são o resultado de um processo complexo e dinâmico que envolve múltiplos interesses e objetivos.

Compreendemos, portanto, que o ciclo de políticas públicas de Dunn (2018) pode ser aplicado ao caso das políticas públicas de incentivo à leitura, a saber:

Configuração da agenda: fase de identificação do problema. No caso das políticas públicas de incentivo à leitura, o problema, em geral, é a falta de estímulo e/ou de interesse pela leitura e os baixos índices de leitura na população, incluindo-se a leitura no ambiente escolar, conforme comprovam pesquisas realizadas por diferentes entidades. Esse problema pode ser identificado por meio de pesquisas, estatísticas e estudos, conforme apresentado na parte introdutória desta tese. Os atores envolvidos nessa fase podem ser gestores públicos, organizações da sociedade civil, instituições educacionais, bibliotecas e outros agentes interessados em promover a leitura.

Formulação da política: fase que envolve a identificação de soluções para o problema identificado na fase anterior. Nesse momento, podem ser propostas políticas que incentivem a leitura, como a criação de bibliotecas, programas de leitura em escolas, incentivos fiscais para a indústria do livro, campanhas de conscientização, entre outras. Ações como essas são verificadas como metas a serem alcançadas nas políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil. Os atores envolvidos nessa fase podem ser gestores públicos, especialistas em políticas públicas, profissionais da área de educação e cultura, além de organizações da sociedade civil.

Adoção da política é quando as políticas são formalmente aprovadas e adotadas pelo governo. Nessa fase, as políticas de incentivo à leitura podem ser aprovadas por meio de legislação específica ou por meio de políticas públicas existentes, como programas

educacionais ou culturais. Os atores envolvidos nessa fase são geralmente os políticos que estão atuantes na tomada de decisões e na aprovação das políticas.

Implementação da política: é quando a política é implementada pelo governo. No caso das políticas públicas de incentivo à leitura, a implementação pode envolver a alocação de recursos para a criação de bibliotecas, programas de leitura em escolas, campanhas de conscientização, entre outros. Esta pesquisa identificou que a implementação de políticas públicas de incentivo à leitura tem ocorrido no Brasil e na Bahia já por alguns anos. Os atores envolvidos nessa fase são geralmente gestores públicos e profissionais que estão envolvidos na implementação das políticas.

Avaliação da política: fase em que a política é avaliada para determinar se esta alcançou seus objetivos e se foi eficaz. No caso das políticas públicas de incentivo à leitura, a avaliação pode envolver a análise de dados de leitura, feedback de professores(as) e alunos(as), bem como pesquisas sobre a eficácia das políticas em promover a leitura. Até o momento, nossa pesquisa não identificou qualquer indício de que essas políticas tenham sido submetidas à avaliação.

Conforme apresentado neste capítulo, na realidade brasileira e baiana, verificamos a implementação de políticas públicas de leitura divididas, justamente, em planos, programas e projetos (Souza, 2006); todavia, não identificamos dados que mostrem que essas políticas tenham sido, devidamente, submetidas a acompanhamento e/ou avaliação (Dunn, 2018).

O reconhecimento da importância da leitura para a formação integral cidadã fomentou a elaboração e a implementação de políticas públicas voltadas para o estímulo à leitura, diante disto, foi feito um levantamento de políticas públicas de leitura implementadas pelo Governo Federal e pelo Governo do Estado da Bahia. Podemos constatar vários atos governamentais, com o objetivo de elaborar e implantar programas nacionais cujo foco é a leitura.

Este não pretende ser um levantamento exaustivo de todas as ações, mas sim oferecer uma visão histórica de como a questão do livro e da leitura vem sendo tratada pelo Estado.

3.1 POLÍTICAS NACIONAIS DE INCENTIVO À LEITURA

Na década de 1980, com o início do processo de redemocratização do Brasil, a literatura entra na pauta das políticas públicas, e a necessidade de sua presença no ambiente escolar passa a ser posta em cena. Com isso, as primeiras iniciativas com esse objetivo são concretizadas. A primeira, o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), criado em 1984 e extinto em 1996, tinha como proposta a construção de salas de leitura para, na sequência,

receber acervos compostos e enviados pelo projeto. Outro programa é criado, em 1992, o Pró-Leitura, concretizado por meio de parceria com o governo francês, com foco na capacitação de professores. O projeto tinha por meta, além da criação de bibliotecas e salas de leitura, o favorecimento do uso dos acervos enviados. Contudo, quatro anos depois de sua gênese, o Pró-Leitura também é extinto.

Nesse sentido, descrevemos algumas outras políticas de leitura, com ênfase na leitura, instituídas no âmbito nacional brasileiro, considerando o período que estende da década de 1990 a 2018.

3.1.1 Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) é resultado da cooperação do Ministério da Cultura, por meio da Fundação Biblioteca Nacional, com o Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe (CERLAC) e foi instituído em 13 de maio de 1992, através do Decreto Presidencial nº 519, assinado pelo então presidente Fernando Collor de Melo, tendo por ministro da Educação Eraldo Tinoco. O PROLER tinha por objetivo: Art. 2º [...] “I - promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; II - estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; III - criar condições de acesso ao livro.” (Brasil, 1992, não paginado).

Esse Programa se apresentou, à época, como resultado dos primeiros esforços do país em articular uma política nacional de longa duração no ambiente do Ministério da Cultura (MinC). Antes disso, cabia apenas ao Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade pela promoção da leitura; agora, passa-se a privilegiar as ações interministeriais (MEC e MinC). Essa mudança é apontada como “desescolarização” da leitura, por compreender que para criar um ambiente favorável à leitura, que envolva o acesso ao livro e o estímulo à leitura, é preciso, além da atuação das escolas, a participação das bibliotecas e a promoção do acesso a materiais de leitura nos mais diferentes ambientes, tais como pontos de ônibus, paradas de metrô, filas de banco etc. (Moraes Júnior, 2011).

Ainda em vigência, o Programa tem sua sede no Rio de Janeiro e é vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN) e ao Ministério da Cultura (MINC).

O PROLER visa articular a leitura com outras expressões culturais, propiciar o acesso a materiais escritos, abrir novos espaços de leitura e integrar as práticas de leitura aos processos educacionais, dentro e fora da escola, bem como tornar a prática de leitura mais presente no cotidiano escolar para formar cidadãos leitores. A escola e a biblioteca são, nesse

processo, instituições imprescindíveis e complementares. Ademais, tem por meta propor formas de apoio a bibliotecas, espaços de leitura e ações para formar uma base de conhecimento voltada para estimular iniciativas autônomas e públicas.

O PROLER foi instituído com o compromisso de promover ações de valorização social da leitura. Esse propósito envolvia políticas de difusão de livros e bens de leitura destinadas a torná-los disponíveis ao maior número possível de pessoas, todavia, exigia, principalmente, a constituição de uma política voltada à formação de leitores e de agentes de leitura. Seus principais objetivos são: promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita, considerando a sua importância para o fortalecimento da cidadania; promover políticas públicas que garantam o acesso ao livro e à leitura, contribuindo para a formulação de uma Política Nacional de Leitura; articular ações de incentivo à Leitura entre diversos setores da sociedade; viabilizar a realização de pesquisas sobre livro, leitura e escrita; e incrementar o Centro de Referência sobre leitura (Brasil, 1992).

Desde o início, o PROLER já reconhecia a importância da leitura para a construção da cidadania e do desenvolvimento social, por isso nasceu como uma tentativa de se criar uma política nacional de leitura, promovendo a aproximação da sociedade à leitura de forma geral, não apenas a distribuição de livros.

Assim, o PROLER desenvolve suas intervenções a partir de 4 vertentes: formação continuada de professores e bibliotecários como promotores de leitura e escrita; promoção de ações estratégicas de articulação política e institucional; estímulo à criação de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias; produção de publicações impressas e gravações em meio digital como material de apoio ao trabalho pedagógico de profissional.

Procurando atender à demanda da sociedade por políticas mais participativas, o programa desenvolveu parcerias com municípios e estados, mas também com fundações culturais, universidades e organizações da sociedade civil. Dessa forma, por meio da descentralização da implantação, o PROLER, estaria conseguindo levar políticas de incentivo à leitura a todas as regiões do país e não apenas às capitais.

O Programa atua por meio de uma rede de Comitês sediados em prefeituras, secretarias de estados e municípios, fundações culturais ou educacionais, universidades e outras instituições públicas e privadas. Os Comitês possuem vigência de quatro anos e podem ter este período renovado. Após a formação de um Comitê, está previsto que a localidade passe a ter assessoria técnica da coordenação nacional do PROLER para a formação de recursos humanos na área da leitura e para a implantação de projetos. A cada ano, devem ser

realizados ao menos um encontro regional e um encontro nacional com representantes de todos os Comitês para troca de experiências.

Na Bahia, segundo o Plano Estadual do Livro e Leitura (Bahia, 2014), registravam-se 12 (doze) Comitês do PROLER em atividade, localizados em 11 (onze) Territórios de Identidade, sendo estes os responsáveis pela formação de profissionais envolvidos no estímulo à leitura, tendo qualificado em mediação de leituras, entre 2011 e 2012, aproximadamente 8.400 (oito mil e quatrocentos) pessoas – professores, bibliotecários e agentes de leitura. Fazem parte desses comitês três universidades estaduais: a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e a Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.

3.1.2 Programa Nacional Biblioteca da Escola

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), foi instituído em 1997, mediante a Portaria Ministerial nº 584, assinada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, tendo por ministro da Educação Paulo Renato Souza, e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, conforme informação do Portal do MEC²³.

Seu objetivo era promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos(as) alunos(as) e professores(as) por meio da aquisição e distribuição de obras literárias para as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar, contemplando os diferentes níveis: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (anos iniciais e finais), ensino médio e de educação de jovens e adultos.

O programa era dividido em três ações: PNBE Literário, que avaliava e distribuía as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avaliava e distribuía periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio, e o PNBE do Professor, que tinha por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.

²³ Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 20 jan. 2022.

O edital estabelecendo as regras para a inscrição e avaliação das coleções de literatura era publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado na internet; neles estavam determinadas as regras de aquisição e o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.

A avaliação e a seleção das obras eram realizadas por um colegiado, instituído anualmente, por meio de portaria ministerial, com representantes do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), de intelectuais e de técnicos e especialistas na área de leitura, literatura e educação do Ministério da Educação e de universidades.

Essa era uma política voltada a promover o acesso e a distribuição de livros, por meio da formação de acervos nas unidades de ensino, as quais recebiam novas obras a cada dois anos.

Segundo Cordeiro (2018), em seu estudo sobre Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil entre os anos 1930 e 2014, o PNBE foi o maior programa federal para distribuição de acervos literários; este se fortaleceu ao longo de sua história, e se tornou responsável por inaugurar e nutrir diversas bibliotecas e espaços de leitura. Ademais, o PNBE tem como uma de seus aspectos mais relevantes o fato de ser o único programa que atravessou diferentes governos – antes dele, a maior parte era finalizada conforme se alteravam os governos –. O PNBE sofreu uma grande ampliação quando há a primeira mudança de governo, no ano de 2003, momento da transição do Governo Fernando Henrique para o Governo Luiz Inácio Lula da Silva, e se seguiu, até 2014, em expansão não linear.

Alegando a necessidade de contingência de gastos, o secretário-executivo do MEC, Cláudio Costa, anunciou que não haveria compra de livros em 2015 e o PNBE foi suspenso. Por meio do Decreto Presidencial nº 9.099, de 18 de julho de 2017, assinado pelo presidente Michel Temer, o programa de distribuição de livros foi retomado e, somente em 2018, as escolas públicas do país voltaram a receber livros de literatura. Após passar por modificações, o PNBE foi dissolvido. Nesse contexto, o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), responsável pela seleção e distribuição de livros didáticos, passa a ser nomeado Programa Nacional do Livro e do Material Didático e se torna o programa responsável por também coordenar a política de seleção, compra e distribuição de obras literárias; dessa mudança, é criado também o PLND Literário (vide item 3.1.5).

3.1.3 Política Nacional do Livro (PNL)

A Política Nacional do Livro (PNL), chamada de “Lei do livro”, foi instituída por meio da Lei n.º 10.753/2003, assinada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo por ministro da Educação Cristovam Buarque. Esta Lei, dentre outras metas, objetivava assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro.

No que tange à relação entre leitura e escola, capítulo 4 que trata da difusão do livro, determina nos incisos 1 e 2:

- 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, não paginado)

Conforme é esclarecido na obra *PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura: textos e história*, publicada em 2010, a Política Nacional do Livro é o instrumento legal que autorizou o Poder Executivo a criar projetos de incentivo à leitura e acesso ao livro. A regulamentação da lei permitiu, então, a criação de instrumentos que objetivassem facilitar a articulação de diferentes instâncias e âmbitos governamentais e parcerias com o setor de criação e a cadeia produtiva do livro. A regulamentação da Lei 10.753/2003, lançou as bases para que fosse apresentado o Plano Nacional do Livro e Leitura e formas possíveis para sua organização e estrutura, capazes de formular, coordenar e executar ações dessa política setorial.

Ao discutir a relação entre as políticas públicas de leitura e a formação de leitores, Marques Neto (2009), um dos autores da lei que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita, em seu texto *Políticas públicas de leitura e a formação de mediadores*, argumenta que somente a partir da sanção da “Lei do livro” o Brasil deu início à construção de uma política nacional de livro e leitura que tivesse a perspectiva de vir a ser Política de Estado. Dessa forma, essa lei, apesar de algumas limitações, contribuiu como primeiro marco legal do Estado brasileiro para dar diretrizes amplas e permanentes ao setor da cultura brasileira. Ademais, essa lei se mostrou apropriada como ponto de partida para a formulação de um conjunto de planos, programas e ações, promovendo, assim, o “[...] renascimento do tema da leitura no cenário cultural do país.” (Marques Neto, 2009, p. 62).

Não se pode perder de vista que essa consolidação do incentivo à leitura e ao livro, por meio do PNL, em 2003, foi diretamente influenciada por um movimento internacional, com destaque para o Centro Regional para o Fomento do Livro de a Leitura na América Latina, Caribe, Portugal e Espanha (Cerlalc-Unesco) – que em 1992 realizou, no Rio de Janeiro, a Reunião Internacional de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe, cujo tema foi: *Leitura, responsabilidade de todos* –, para a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI). Essas instituições promoveram junto aos Chefes de Estado dessas localidades a retomada de ações de incentivo à leitura e o fomento ao livro com foco na integração estado/sociedade; essas ações culminaram no Ano Ibero-Americano da Leitura em 2005 e, conseqüentemente, na construção de Planos Nacionais do Livro e Leitura em mais de uma dezena de países (Marques Neto, 2009; Moraes Júnior, 2011). Contudo, assevera Marques Neto (2009, p. 62), os reflexos dessas ações internacionais se tornaram produtivas no Brasil porque aqui encontraram terreno fértil, visto que a maioria das ações pró-leitura já “[...] aconteciam à revelia do Estado, fomentadas em sua grande maioria pela sociedade civil e suas organizações comunitárias e sociais.”.

Por seguinte, a partir de 2005, um novo contexto político no qual o Estado se dispunha a “[...] intervir de maneira permanente e não autoritária [...]” passou a se estabelecer (*ibidem*, p. 63), isto porque houve o entendimento de que tanto Estado quanto sociedade possuem limites e potências e que, diante disto, o caminho mais promissor à efetivação dessas ações seria o respeito às atribuições de cada parte assim como a construção de um programa de ação, cooperação e de realizações conjuntas, tendo por objetivo maior a conquista de um país de leitores (Marques Neto, 2009).

3.1.4 Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)

O Plano Nacional do Livro e Leitura, instituído por meio da Portaria Interministerial (Ministério da Cultura e Ministério da Educação) nº 1.442/2006 (Brasil, 2006), assinada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo por ministro da Educação Fernando Haddad e da cultura Gilberto Gil. Em 2011, foi publicado o Decreto nº 7.559, dispondo sobre o PNLL como estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no País, dando-lhe, assim, uma maior dimensão que a conferida pela Portaria (Brasil, 2011).

O PNLL representa a consolidação de sugestões apresentadas por representantes de todas as cadeias relacionadas à leitura, além de educadores, bibliotecários, universidades,

especialistas em livro e leitura, organizações da sociedade, empresas públicas e privadas, governos estaduais, prefeituras e interessados em geral, as quais foram apresentadas em reuniões ocorridas entre os anos de 2005 e 2006 (Introdução..., 2010).

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) é o conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento em determinado estado ou município. A finalidade do PNLL é assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia pública.

O PNLL se apresenta também como um plano de orientação para o desenvolvimento das políticas públicas na área do livro e leitura e um dos requisitos exigidos pelo MinC, MEC para apoio a ações e participação em editais e demais programas de incentivo do Governo Federal, sobretudo com os recursos oriundos de fundos públicos.

O Plano estabelece diretrizes básicas a fim de assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura, bem como o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional. Buscou-se estabelecer uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil (e, em particular, à biblioteca e à formação de mediadores).

O Plano tem duração trienal e a este foi conferida a dimensão de uma Política de Estado, de natureza abrangente, com o intuito de nortear, de forma orgânica, políticas, programas, projetos e ações continuadas desenvolvidos no âmbito de ministérios – em particular os da Cultura e da Educação –, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e, em especial, todos os setores interessados no tema.

Quatro eixos orientam a organização do Plano (Brasil, 2011):

Eixo 1 – Democratização do acesso

Eixo 2 – Fomento à leitura e à formação de mediadores

Eixo 3 – Valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico

Eixo 4 – Desenvolvimento da economia do livro

O Plano esclarece ainda que o incentivo à leitura, à divulgação do livro e à produção de textos se apresenta como uma das vertentes da política que busca a melhoria da qualidade da educação oferecida na escola pública brasileira.

O PNLL prevê a descentralização de ações, para isto instituiu que estados e municípios devem implementar políticas de leitura. Assim, em 2007, no Fórum Nacional Mais Livro, Mais Leitura nos Estados e Municípios, promovido pelos ministérios da Cultura

(MinC), da Educação (MEC) e pelo Instituto Pró-Livro (IPL), com a participação do Plano Nacional do Livro e leitura (PNLL), foi lançado o projeto A Leitura e o Livro nos Planos Municipais e Estaduais, com o objetivo de fomentar a elaboração desses trabalhos e a sua implantação nas localidades. O Fórum Nacional objetivou mobilizar, capacitar e assessorar prefeituras e secretarias de educação e cultura de todo o país para o desenvolvimento e a implantação do projeto.

Importante lembrarmos que, em janeiro 2019, no governo do Presidente Jair Bolsonaro, o Ministério da Cultura, onde estava toda a estrutura pública do livro e leitura, foi extinto e transformado em secretaria, assim, registrou em seu o Art. 2º, que o Ministério da Cultura passaria a ser substituído pelo Ministério da Cidadania, por conseguinte, “[...] O PNLL será coordenado em conjunto pelos Ministérios da Cidadania e da Educação”²⁴ (Brasil, 2019, não paginado).

Ademais, encontramos no portal da Secretaria Especial da Cultura o seguinte texto: “O Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL é produto de uma ação liderada pelo Governo Federal, por meio da Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo e do Ministério da Educação [...]” (Brasil, 2021, não paginado).

Outra alteração que causou preocupação entre as profissionais e demais envolvidos com a área do livro e da leitura foi a notícia da extinção do Conselho Consultivo do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Com as mudanças, o PNLL passou a ser gerido apenas pelo Conselho Diretivo e pela Coordenação-Executiva, cujos representantes eram designados em ato conjunto dos ministros da Cidadania e da Educação, para exercerem o mandato pelo período de dois anos, admitida a prorrogação por igual período. O extinto Conselho Consultivo era composto pelos membros do Colegiado Setorial de Literatura, Livro e Leitura (CSLLL) do Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC), que também sofreu mudanças.

As intervenções limitaram a participação da sociedade civil que passou a ter 18 representantes contra 21 do poder público. O Conselho Diretivo também sofreu uma redução no número de representantes da sociedade civil, passando de dois para um. Essas e outras

²⁴ Por meio do Decreto 9.674, de 2 e janeiro de 2019, Bolsonaro unificou cultura, esporte e desenvolvimento no recém-criado Ministério da Cidadania. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9674.htm.

Em 1º de janeiro de 2019, a partir da reforma administrativa, o Ministério da Cultura foi oficialmente extinto pela medida provisória nº 870, publicada em edição especial do Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57510830/do1esp-2019-01-01-medida-provisoria-n-870-de-1-de-janeiro-de-2019-57510692. Firmou-se, então, a criação da Secretaria Especial de Cultura, subordinada ao Ministério da Cidadania. Em novembro de 2019, esta Secretaria foi transferida para o Ministério do Turismo. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura>.

alterações feitas no decreto atingiram o órgão vital do PNLL, limitando a participação popular e qualquer participação crítica da sociedade civil nas ações de governo.

Em janeiro de 2023, após a Cultura passar quatro anos (2019-2022) com o status de Secretaria Especial subordinada a outros órgãos, no terceiro de mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreu a retomada do Ministério da Cultura (MinC), e na ocasião foi criada a Secretaria de Formação, Livro e Leitura, por meio do Decreto nº 11.336, de 1º de janeiro de 2023. Entre as competências da Secretaria, estão atuar na democratização do acesso ao livro, à leitura e à literatura, com ações, projetos e programas conforme o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL).

Ficou a cargo da Diretoria de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas implementar o PNLL, no âmbito do Ministério da Cultura, de forma articulada com o Ministério de Educação; implementar e fomentar em conjunto com os demais órgãos competentes, ações e projetos sociais de leitura e de fortalecimento da cadeia mediadora da leitura; promover a literatura brasileira e fomentar os processos de criação, difusão, circulação e intercâmbio literário em território nacional e no exterior; entre outras atribuições.

Com isso, conforme afirmou o secretário de Formação, Livro e Leitura do Ministério da Cultura, Fabiano Piúba em entrevista à *Agência Brasil* (Tort, 2023), retomou-se a meta de fazer do Brasil uma nação leitora. Na ocasião, ele destacou as ações de retomada das políticas para a área, assim como apontou propostas da pasta para o novo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). De acordo com ele, a formação leitora dos brasileiros é uma das prioridades da gestão.

Dentre as propostas, apontadas por Fabiano Piúba, estavam a recuperação e inauguração de bibliotecas públicas e a retomada do programa Agentes de Leitura, uma ação desenvolvida no âmbito do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), que operou entre 2009 e 2011, no qual jovens entre 18 e 29 anos, com ensino médio completo, passam por um processo de seleção e formação contínua para criar ambientes favoráveis para a leitura dentro das casas; só que agora o intuito seria conectar isso com a escola, em parceria com o MEC.

Até o momento, não foi possível verificar se essas metas já estão sendo colocadas em prática, contudo, ficamos com a perspectiva de estas políticas públicas de leitura, efetivamente, possam contribuir para a o fomento à leitura literária no Brasil.

3.1.5 Programa Nacional do Livro e do Material Didático e PNLD Literário

Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), representa a mescla de dois outros programas já existentes, uma vez que o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, assinado pelo então presidente Michel Temer, tendo por ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

O novo PNLD seleciona e distribui gratuitamente obras didáticas aos/às alunos(as) de todas as instituições públicas do país. São contemplados os seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, língua estrangeira (anos finais), matemática, ciências, geografia, história, artes e os livros de alfabetização. O Programa seleciona e distribui, também, obras literárias, material didático, dicionários da Língua Portuguesa e material de atendimento aos alunos portadores de deficiência visual (Brasil, 2017).

Para que a escola possa participar do processo de distribuição de livros e materiais didáticos do PNLD, é necessário o preenchimento do Censo Escolar anualmente e estar cadastrada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Em 28 de março de 2018, foi publicado no Diário Oficial da União (DOU), o primeiro edital de convocação do PNLD que incluiu no programa a aquisição do material literário. Essa relação do Programa com a seleção de obras literárias passou a ser dominada PNLD Literário. O primeiro edital teve por objetivo convocar a participação dos editores no processo de aquisição de obras didáticas e literárias para turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano). Já o segundo edital teve por objetivo convocar os detentores de direitos autorais para participarem do processo de seleção de obras literárias destinadas aos alunos da educação infantil, anos iniciais (1º a 5º) do ensino fundamental e ensino médio das escolas públicas de rede federal, estaduais e municipais e do Distrito Federal e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público.

Em 2019, o Programa distribuiu os livros escolhidos em 2018 para as etapas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos acervos para a sala de aula) e para o Ensino Médio (1º ao 3º ano acervo para a biblioteca, 2 livros por estudante). Em 2021 foi atendida a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental (5º ao 9º anos) e em 2023 atendida a etapa de Ensino Médio. A partir de 2023, além da distribuição dos livros para o Ensino Médio, também está ocorrendo a avaliação e seleção das obras para a etapa da Educação Infantil.

A avaliação e a seleção das obras perpassam por dois processos. Primeiramente, equipes de professores da rede pública e privada de ensino superior e de educação básica, orientadas e coordenadas pelo MEC realizam os processos de avaliação e seleção das obras inscritas conforme edital e, após isso, é encaminhada uma lista de títulos e resenhas às escolas para que os(as) professores(as) das redes educacionais escolham os livros que gostariam que a escola recebesse para compor os acervos de suas bibliotecas pelos(as) professores(as) que recebem o material em versão digital.

Conforme mencionado, a unidade escolar em estudo recebeu obras destinadas para os anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e para o Ensino Médio. São essas as obras que têm sido disponibilizadas ao público discente por meio da biblioteca improvisada, conforme descrito no Capítulo 2 desta tese.

Cabe informarmos que tentamos, por meio de contato com a gestão escolar e a coordenação pedagógica, identificar quantas e quais obras foram enviadas à unidade de ensino, todavia, não obtivemos sucesso. Notamos serem possíveis motivos para esse insucesso o fato de que o recebimento das obras enviadas por meio do PNLD fica a cargo da coordenação pedagógica, contudo, por razões de sobrecarga de trabalho (a escola, embora seja de grande porte, conforme dito no Capítulo 2, conta com apenas com um coordenador pedagógico para atender aos três turnos) e de constantes ausências desse profissional, motivadas por problemas de saúde, as atividades desse setor têm sido prejudicadas; nesse contexto, inclusive, os(as)docentes e a gestão têm percebido a necessidade de assumir demandas pedagógicas com o intuito de amenizar essa problemática.

Aproveitamos a exposição dessa problemática para comentar que há muitos anos a falta de estrutura física adequada, de materiais e de profissionais tem sido apontado como mais um dos desafios e disfuncionamentos enfrentados pelas escolas públicas do país. Essa falta de profissionais, conforme exemplo da escola em estudo, inclui os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).

Segundo o Estatuto do Magistério (Bahia, 2002), o quantitativo necessário para o exercício do cargo de Coordenador Pedagógico é definido de acordo com o porte da unidade escolar. Conforme dito, a escola lócus desta investigação é definida como de grande porte, e funciona nos três turnos, logo, conforme o Estatuto, deveria contar com três coordenadores(as) pedagógicos(as). A solicitação da escola à Secretaria de Educação para o envio de outros(as) profissionais de coordenação tem sido feita há alguns anos, no entanto, ainda não foi atendida.

Nesse contexto, ainda é preciso lembrar que são muitas as atribuições desses(as) profissionais²⁵, desta forma, é absurdo e exemplo de descaso com a educação básica esperar que um(a) único(a) profissional der conta de demandas que, conforme determina a lei, deveriam ser geridas por três.

3.1.6 Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE)

A Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) foi instituída a partir da sanção da Lei nº 13.696/2018 em 13 de julho de 2018 (Brasil, 2018), novamente por meio de ação interministerial (Ministério da Cultura e Ministério da Educação), assinada pelo então presidente Michel Temer, tendo por ministro da Educação Rossieli Soares. Propõe-se como uma estratégia permanente de promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil. Sendo lei, o PNLE passa a estabelecer diretrizes, objetivos e canais apropriados para a formulação e execução de Políticas de Estado para a formação de leitores.

As metas e ações definidas por essa Política seriam implementadas pelos ministérios da Cultura e da Educação em diálogo com o Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), representantes de secretarias estaduais e municipais de cultura e educação, como também da sociedade civil e instituições privadas, isto por meio da elaboração, a cada 10 anos, do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), com metas e ações.

São diretrizes da Política Nacional de Leitura e Escrita:

A universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas;

O reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa;

O fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC);

A articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do País, especialmente com a Política Nacional do Livro, instituída pela Lei nº 10.753/03;

O reconhecimento das cadeias criativa, produtiva, distributiva e mediadora do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como integrantes fundamentais e dinamizadoras da economia criativa. (Brasil, 2018, não paginado).

²⁵ O *Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia*, instituído pela Lei ordinária nº 8261, de 29 de maio de 2002, apresenta uma lista com vinte atribuições.

O PNLE é também chamado de Lei Castilho, em homenagem a José Castilho Marques Neto, ex-secretário executivo do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e autor intelectual desta Lei, já que, em maio de 2016, ele e representantes das áreas do livro e leitura entregaram à senadora Fátima Bezerra, à época presidente da Frente Parlamentar Mista em Defesa do Livro, da Leitura e da Biblioteca, o projeto para esta lei.

Segundo o Portal Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas - SNBP, a Política Nacional de Leitura e Escrita surge como um instrumento para não só potencializar os eixos já definidos pelo Plano Nacional de Livro e Leitura e, enquanto lei, se tornar uma obrigação normativa do Estado para garantir estratégias permanentes para a área. Na forma de Decreto, o Plano ficaria sujeito à decisão de cada governo sobre sua implantação ou não, não havendo obrigação normativa por parte do Estado, no entanto, com a sanção da lei, a elaboração e execução deste Plano se torna uma imposição legal ao Poder Executivo (SNBP, 2018).

Este Plano tem por destaque, ainda, a criação do Prêmio Viva Leitura, com o objetivo de estimular, fomentar e reconhecer as melhores experiências que promovam o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas.

3.1.7 Os limites das políticas nacionais de leitura

Vemos, assim, que, de modo geral, essas políticas de leitura, implementadas no âmbito nacional, reconhecem que o hábito da leitura deve perpassar todas as instâncias da sociedade e que é preciso mobilizar toda uma cadeia de atores – editores, livreiros, escritores, gestores públicos, bem como educadores, bibliotecários, universidades, especialistas em livro e leitura, organizações da sociedade, empresas públicas e privadas e interessados em geral. A escola é sempre citada como tendo um papel fundamental a ser reconhecido quanto à promoção do ensino e aprendizagem da leitura, bem como o desenvolvimento do hábito da leitura, ou seja, a formação do leitor. Ademais, frequentemente é demarcada a importância da biblioteca escolar.

Contudo, é possível verificarmos que essas políticas públicas priorizam a distribuição de livros, e, muitas vezes, se restringem ao acesso, ou seja, temos políticas de promoção da leitura, mas dificilmente temos políticas de formação do(a) leitor(a) literário(a). A esse respeito, salienta Cosson, em entrevista ao *Letra A*, (Miranda, 2021, sem paginação):

A formação do leitor literário abrange mais do que simplesmente dar acesso ao livro e fazer a promoção da leitura em atividades de mediação; ela

também tem um caráter pedagógico, que é próprio do ensino. Por isso, ela precisa englobar, por exemplo, a atuação do professor, que é o formador principal, a existência de bibliotecas nas escolas ao lado de ações sistemáticas e sistematizadas em programas dentro e fora das escolas, que permitem o acompanhamento e a avaliação do processo e de seus resultados.

Ademais, as políticas ministeriais de leitura tendem a ser marcadas por rupturas e descontinuidades, principalmente devido às mudanças constantes de gestão.

Vale salientar também o explicitado por Marques Neto (2009): de modo geral, essas políticas públicas de leitura resultam do trabalho pioneiro pró-leitura empreendido, durante muitos anos, pela sociedade civil, e suas organizações comunitárias e sociais. Logo, o Estado Brasileiro parece ter iniciado tardiamente a sua assunção nesse campo e precisa avançar consideravelmente.

3.2 POLÍTICAS DE INCENTIVO À LEITURA NA BAHIA

Concernente às políticas de incentivo à leitura produzidas pelo Governo da Bahia, não foram localizadas informações anteriores à formulação e implementação do Plano Estadual do Livro e Leitura. Contudo, havemos de considerar as políticas de leitura implementadas pelo Governo Federal, até anos recentes, em sua maioria, eram centralizadas no MEC. Todavia, o Estado da Bahia não deixou de implementar ações de incentivo à leitura.

Nesse sentido, cabe tratarmos da Fundação Pedro Calmon (FPC)²⁶, órgão vinculado à Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, e responsável por coordenar a implementação, articulação e gerenciamento das políticas culturais nos campos da leitura, bibliotecas, arquivos e memória do Estado da Bahia. A FPC criada através da Lei Estadual nº 4.662, de 29 de abril de 1986. Em 2002, com a Lei Estadual nº 8.538 de 20 de dezembro, passou a se chamar Fundação Pedro Calmon – Centro de Memória e Arquivo Público da Bahia. Tendo por base a missão de garantir a identidade do povo da Bahia, compete a FPC gerir e promover oito Bibliotecas Públicas, além da Biblioteca Virtual – Consuelo Pondé, o Arquivo Público do Estado da Bahia e o Centro de Memória.

A FPC tem por principal objetivo atuar na organização, preservação e divulgação de acervos documentais de arquivos públicos e privados, estimulando e promovendo atividades relacionadas ao livro e à leitura, atualizando e difundindo seus acervos, no intuito de se tornar

²⁶ Informações disponíveis no portal da Fundação Pedro Calmon: <http://www.fpc.ba.gov.br/sobre-a-fpc/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

referência nacional em acesso à informação, à memória e ao conhecimento até 2035, ampliando conteúdos, produtos e serviços de modo a disponibilizá-los universalmente.

Conforme o portal da FPC, atualmente, são seus principais projetos e ações:

- Festival Literário Nacional – FLIN - um evento que reúne em Cajazeiras, um dos maiores bairros periféricos de Salvador, grandes nomes da literatura, da música e de outras linguagens artísticas;
- Apoio a festas literárias – participação em eventos literários com ações de incentivo ao livro e à leitura com foco na infância e juventude, priorizando a formação de novos leitores;
- Oficina de Curadoria em Eventos Literários – auxílio aos organizadores de eventos literários, por meio de oficinas de curadoria no interior do Estado, promovendo a autonomia criativa e fortalecendo o conceito e a originalidade cultural de cada território;
- Concurso para Escritores Escolares de Poesia e Prosa – concurso destinado a estudantes do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, com o objetivo de sensibilizar os(as) estudantes(as) para o ato da escrita, de modo a estimular a criatividade, a reflexão e o aprofundamento desta habilidade para o domínio da língua; possibilitando, ao mesmo tempo, revelar novos talentos e promover a integração entre as escolas do estado da Bahia.

Vincula à FPC, a Diretoria do Livro e Leitura (DLL)²⁷ é responsável pela execução e implementação das políticas públicas de fomento ao livro e estímulo à leitura. Está em seus objetivos incentivar a prática da leitura, promovendo eventos do setor, como leituras públicas com autores(as), oficinas de leitura, seminários, feiras, palestras e conferências sobre obras. Também compete à DLL a promoção do livro, fomentando a produção editorial, elaborando prêmios literários e editais que proporcionem às editoras o acesso a recursos públicos que as permitam aumentar e diversificar a produção de livros no Estado, dentre outras ações que integram os objetivos do Plano Estadual do Livro e Leitura (PELL).

A DLL está estruturada em: Coordenação do livro; Coordenação de leitura; Núcleo de apoio, acervo e produção. No portal da FPC, Denise Ramos é apontada como atual Coordenadora de Políticas para Promoção da Leitura. Buscamos o contato com ela a fim de

²⁷ Informações disponíveis no portal da Fundação Pedro Calmon: <http://www.fpc.ba.gov.br/livro-e-leitura/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

obter informações atualizadas a respeito das políticas de leitura na Bahia, contudo, sem obter resposta.

A apresentamos, a seguir, as políticas voltadas para a promoção da leitura na Bahia, resultantes de nossas pesquisas e da vivência enquanto professora da Rede de Educação Básica da Bahia.

3.2.1 Projeto Tempos de Arte Literária (TAL)²⁸

O Projeto Tempos de Arte Literária (TAL) vem sendo desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, desde o ano de 2009, à época do mandato de Jaques Wagner, tendo por secretário de educação Osvaldo Barreto Filho. De natureza educativa, artístico-literária e cultural, conta com a participação dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e equivalentes (Educação de Jovens e Adultos - EJA, Ensino Normal e Tecnológico).

São alguns dos objetivos do TAL: estimular a produção literária nos ambientes escolares e a valorização das manifestações culturais regionais; contribuir para a formação da intelectualidade e espiritualidade (ético e artístico) e, com isso, abrir caminhos literários para a participação social; compreender a arte literária como objeto de ampliação do conhecimento, do saber e de prazer estético; promover um ambiente educacional prazeroso no qual a cultura, a arte literária e a educação se expressem em sintonia, contribuindo para transformar os contextos escolares; estimular o gosto pela leitura e literatura, a arte de ler, de interpretar e de escrever, respeitando os distintos gêneros e estilos das distintas escolas literárias; construir pontos de encontro e rodas literárias nos ambientes escolares com vistas à consolidação do letramento; influir sobre o mercado da arte literária, estimulando os novos cultores e produtores.

O projeto TAL se desenvolve em 2 fases: 1) os espaços de leituras, a criação literária e os saraus escolares; 2) os 27 saraus territoriais nos Núcleos Territoriais de Educação (NTE), com possibilidades de homenagens aos literatos, aos trovadores, aos poetas, etc.

É de importância informarmos que durante muitos anos a escola objeto de estudo desta pesquisa tem aderido ao TAL e a proposta, geralmente, é apresentada na Jornada Pedagógica. Entretanto, por razões diversas – carência de apoio da gestão e/ou da coordenação

²⁸ Informações obtidas em:
<http://escolas.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2022/sintasedotal2022.pdf>.
Acesso em: 10 dez. 2023.

pedagógica; falta de tempo destinado a essas atividades nos programas de aula dos(as) professores(as); resistência por parte do corpo docente em participar, entre outros – não conseguiu levar o projeto à cabo. Conforme temos conhecimento, o mais longe que se conseguiu chegar foi à etapa de submissão (na verdade, houve uma tentativa sem sucesso) das produções dos(as) discentes do Ensino Fundamental II por iniciativa de uma professora de Língua Portuguesa. No entanto, em razão de dificuldades logísticas impostas pelo edital, a professora não deu continuidade ao processo.

3.2.2 Plano Estadual do Livro e Leitura da Bahia (PELL-BA)

O Plano Estadual do Livro e Leitura da Bahia (PELL-BA) foi instituído em 2011, pelo governador em exercício Otto Alencar, por meio da Secretaria de Cultura, gerida por Antônio Albino Canelas Rubim, da Secretaria da Educação, gerida por Osvaldo Barreto Filho. O Plano teve um versão inicial elaborada em 2013²⁹ e aprovação pelo Decreto nº 15.303 de 28 de julho de 2014, pelo então governador Jaques Wagner, tendo, novamente, Antônio Albino Canelas Rubim como secretário da Cultura, Osvaldo Barreto Filho como secretário da Educação.

Declara o documento,

O PELL-BA apresenta-se como um norteador para a educação de nosso Estado, contribuindo com a formação do leitor e evidenciando que a leitura é o caminho não só para conhecimento, mas igualmente para o crescimento do indivíduo. Assim, entendemos que transformar a Bahia em um Estado de leitores é uma das principais diretrizes orientadoras de políticas públicas nas áreas de cultura e educação. (Bahia, 2014a, p. 5)

Conforme o documento que registra o Plano Estadual do Livro e Leitura da Bahia, este deveria ser receber status de política pública:

Pretende-se **conferir a este Plano a dimensão de uma política pública** e de Estado, de natureza abrangente que possa nortear, de forma orgânica, políticas, programas, projetos e ações continuadas desenvolvidas no âmbito de secretarias – em particular os da cultura e da **educação**, governo Estadual e Municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e de voluntários em geral, **procurando evitar o caráter por demais assistemático, fragmentário e pulverizado** com que se têm implementado essas iniciativas em nosso país, desde, pelo menos, o início do século XIX. (Bahia, 2014a, p. 6, grifos nossos)

²⁹ Essa versão pode ser consultada em: http://www.fpc.ba.gov.br/arquivos/File/Legislacao/PLANO_ESTADUAL_DO_LIVRO_LEITURAPELL_BAHIA.pdf. Havia também um documento preliminar do plano, em que se registrava a proposição de vigência de 2013 a 2022; vide: <http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/Image/SITEANTIGO/2013/03/Plano-Estadual-do-Livro-e-Leitura-do-Estado-da-Bahia00.pdf>.

Afirma ainda que as diretrizes e estratégias que orientam as ações do PELL-BA estão em sintonia com o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), o Plano Nacional de Cultura – (PNC), o Plano Estadual de Cultura (PEC) e Plano Nacional de Educação (PNE).

A aprovação do Plano pelo Governo do Estado da Bahia ocorreu em 2014, por meio da Fundação Pedro Calmon (FPC), órgão vinculado à Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, responsável pela execução de políticas públicas de fomento ao livro e estímulo à leitura. Para constituição do plano foi criado o Conselho Deliberativo do Plano Estadual do Livro e Leitura do Estado da Bahia (CDPELL-BA). Na época, segundo registra o documento, o Conselho foi composto por 11 representantes, sendo eles: dois da Secretaria de Cultura; dois da Secretaria da Educação; dois de organizações da sociedade civil com atuação na cadeia produtiva do livro; um da Câmara Baiana do Livro; um da Academia de Letras da Bahia; um das instituições públicas de ensino superior sediadas no Estado da Bahia; um dos Órgãos Municipais de Educação; e um dos Órgãos Municipais de Cultura.

Sob a coordenação das Secretarias de Cultura e Educação, o Conselho Deliberativo do Plano Estadual do Livro e Leitura do Estado da Bahia (CDPELL-BA) realizou debates, que conduziram à elaboração do documento, contando com a contribuição de representantes da cadeia produtiva do livro – editores, livreiros, distribuidores, gráficas, fabricantes de papel, escritores, administradores, gestores públicos e outros profissionais do livro –, bem como educadores, bibliotecários, universidades, especialistas em livro e leitura, organizações da sociedade civil, empresas públicas e privadas, prefeituras municipais do estado e interessados em geral.

É válido pontuar que o Governo do Estado da Bahia e o CDPELL-BA registram que tinham por pretensão dar ao Plano a dimensão de uma política pública e de Estado, de natureza abrangente que pudesse nortear, de forma orgânica, políticas, programas, projetos e ações continuadas desenvolvidas no âmbito de secretarias – em particular os da cultura e da educação, governo Estadual e Municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e de voluntários em geral, procurando evitar o caráter por demais assistemático, fragmentário e pulverizado com que se tem implementado essas iniciativas em nosso país, desde, pelo menos, o início do século XIX. Busca-se, então, uma política pública se traduzisse em amplos programas do governo devidamente articuladas com municípios, empresas e instituições do terceiro setor, para alcançar sinergia, objetividade e resultados de fôlego quanto às metas que venham a ser estabelecidas.

Para constituição do plano, foram estabelecidos três eixos temáticos: a democratização do acesso e valorização da leitura, valorização da leitura como prática social e o fomento à economia do livro. Esses três eixos foram definidos pelo Conselho Deliberativo do Plano Estadual do Livro e Leitura do Estado da Bahia que tomou por base os eixos estabelecidos para o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL.

Os três eixos se dividem em 8 estratégias, que se esperava serem atingidas até o ano de 2022, através de 56 ações. Compreendemos apresentar relação mais direta com esta pesquisa os seguintes eixos, estratégias e ações. No Eixo 1, Democratização do acesso, considerando os 27 Territórios de Identidade), as ações: a) qualificar as bibliotecas públicas, escolares e comunitárias (com acervos que atendam, pelo menos, aos mínimos recomendados pela UNESCO, incluindo livros em braile, livros digitais, áudios-livros, etc., computadores conectados à internet, jornais, revistas e outras publicações periódicas) e estimular seu funcionamento como centros de ampla produção e irradiação cultural; b) ampliar, qualificar, modernizar e aprimorar a rede de bibliotecas escolares. No Eixo 2, Valorização da leitura como prática social, a Estratégia 4, Fomentar a leitura, por meio das ações: a) criar e fomentar novos projetos de estímulo à leitura; utilizar os meios de comunicação de massa e as novas tecnologias para divulgação do livro e da leitura; criar concursos e prêmios para reconhecer experiências inovadoras na promoção da leitura e da literatura; promover encontros, discussões, troca de experiências, divulgação e transmissão de metodologias bem sucedidas na área da leitura.; a Estratégia 5, Formar mediadores de leitura, as ações: a) valorizar o mediador de leitura; b) estimular a formação do professor como mediador de leitura; c) promover e incentivar ações que articulem universidades, comunidade e instâncias públicas federais, estaduais e municipais na formação de mediadores de leitura; d) criar editais de órgãos públicos e empresas estatais para apoiar projetos de formação de mediadores de leitura.

Além do PNLL, seria motivação para elaboração do Plano Estadual do Livro e Leitura da Bahia a constatação da necessidade de fomento à leitura na Bahia. O próprio Plano apresenta alguns dos problemas diagnosticados, saber: i) a falta de indicadores culturais atualizados e confiáveis; ii) e, com relação à situação da leitura da Bahia, dos quais aqui destacamos: a fragilidade de práticas leitoras nas escolas (professores e estudantes); difícil acesso da população em geral ao livro e à leitura; número insuficiente de bibliotecas nas escolas públicas e ausência de programas de monitoramento e avaliação continuada nas bibliotecas públicas e escolares existentes; dificuldade de expansão das ações dos programas de incentivo à leitura no Estado da Bahia, no que se refere à capacitação e formação

continuada em mediação de leitura para professores, bibliotecários, etc.; o pequeno número de projetos que envolvam os usuários das bibliotecas com a leitura; e a pouca divulgação das ações desenvolvidas pelas bibliotecas (Bahia, 2014a).

Quanto à sua avaliação, enquanto política pública, o PELL estabeleceu por meta acompanhar o seu desenvolvimento e verificar se os objetivos, inicialmente estabelecidos foram alcançados, fazendo isto com periodicidade bienal. O Plano foi formulado e desenvolvido de acordo com as realidades em que atua para um intervalo de tempo de dez anos, devendo ser avaliado a cada três anos. Conforme já dito, ainda não foram identificados indícios de que Plano passou pela etapa de avaliação.

Em contato recente com a Diretoria do Livro e da Leitura, fomos informados de que existe a previsão de que o Plano seja submetido a um processo de revisão, contudo, ainda sem prazo definido.

Conforme relatado, o primeiro contato com da presente pesquisadora o PELL-BA ocorreu por meio do evento com a apresentação de Wanderley Moraes Filho. Em seguida, foram empreendidas pesquisas em diferentes fontes acerca do Plano, a exemplo do Portal da Fundação Pedro Calmon, órgão responsável pela gestão do plano por intermédio da Diretoria do Livro e da Leitura (DLL).

Em 30 de julho de 2020, houve o contato com a DLL, via e-mail, em busca de informações atualizadas acerca do PELL-BA. A mensagem foi respondida pela então diretora, a antropóloga e escritora, Bárbara Falcón, a qual informou que a DLL estava estruturando a atualização do Plano e a instauração do novo conselho; também que o Plano seria revisado e, em breve, eles teriam indicadores para acompanhamento das ações e diagnóstico atualizados.

Foi verificado que em outubro de 2020 ocorreu mudança nos membros da DLL³⁰, assim, contato foi retomado no dia 15 de junho de 2021, e novamente foi feita a solicitação, via e-mail ao novo diretor, Armando Almeida, de acesso a dados atualizados a acerca do Plano. Após alguns meses sem obter resposta à mensagem enviada, no dia 24 de agosto, optamos pelo contato via telefone e fomos atendidos pela senhora Olívia Cristina, que se prontificou a encaminhar nossa solicitação ao diretor, todavia, mais uma vez, não fomos atendidos.

Importante registrar também que no dia 07 de dezembro de 2021, o portal da Fundação Pedro Calmon veiculou a informação de que as Secretarias de Cultura e de Educação da Bahia haviam lançado o edital de Chamamento Público Conjunto visando à

³⁰ Disponível em: <http://www.fpc.ba.gov.br/2020/10/1851/FPCEntrevista-Armando-Almeida-e-o-novo-diretor-do-Livro-e-da-Leitura.html>

composição do Conselho Deliberativo do PELL Bahia para o Biênio 2021-2023, por meio da Portaria Conjunta SEC/SECULT 001, de 19 de outubro de 2021, e que o edital estaria aberto até dia 20 de dezembro. Por conseguinte, em 13 de agosto de 2022, foi realizada a reunião de empossamento dos conselheiros titulares e suplentes do Plano Estadual do Livro e da Leitura da Bahia (PELL), no Goetch Institute³¹, na ocasião tomou posse o novo diretor do Livro e da Leitura da FPC, Tom Correia, escritor-fotógrafo com formação em jornalismo³².

Diante disso, em 15 de fevereiro de 2023, enviamos mensagem ao diretor, Tom Correia, solicitando informações atualizadas acerca do PELL-BA, este prontamente respondeu-nos e informou que, após a posse da nova diretoria e dos conselheiros, ainda não houve avanço significativo e esclareceu que: “Por tratar de pautas de grande amplitude e relevância, que envolve desde as festas literárias a ações de incentivo à leitura em todo o Estado, o PELL-BA ainda deverá passar por alguma revisão, principalmente com a chegada da nova gestão à Fundação Pedro Calmon, que está passando por um processo de reestruturação interna.”.

Em pesquisa mais recente verificamos que, em 23 de fevereiro de 2023, Veronica Aparecida Bonfim Nonato foi empossada como Diretora do Livro e da Leitura.

No que concerne ao PELL-BA, há fortes indícios de que essa política de leitura ainda se encontra na fase de implementação, sem que, após passados dez anos, haja vista ter sido promulgada em 2013, tenha ocorrido a avaliação da política a fim de verificar sua eficácia e o alcance de metas.

É importante salientar que não estamos invalidando a relevância do PELL-BA no processo de democratização de acesso à leitura literária, afinal, o Plano têm servido de base para diversos eventos voltados para esse propósito. Nesse sentido, recebem destaque as feiras e festas literárias, nacionais e internacionais, que têm ocorrido em diferentes territórios baianos; com destaque para a 11ª edição da Festa Literária Internacional de Cachoeira (FLICA), a ocorrer nos dias 26 a 29 de outubro de 2023.

A verificação feita até o momento é a de que essa política de leitura não tem servido às escolas para o fomento à leitura literária, cabendo à comunidade escolar as efetivas ações nesse sentido.

³¹ Disponível em: <http://www.fpc.ba.gov.br/2022/11/24/tbtfpc-conselheiros-tomam-posse-do-pell/>

³² Parece-nos válido pontuar que, segundo sua página pessoal, Tom Correia tem considerável experiência no campo da promoção da literatura, com experiências tais como: curador do Festival Literário Nacional (Flin) 2019 a 2022, realizado no bairro soteropolitano de Cajazeiras, e de duas edições da Festa Literária Internacional de Cachoeira (Flica), em 2017 e 2018. Informações disponíveis em: <https://tomcorreia.com.br/bio>.

3.2.3 Incentivo à leitura nas políticas públicas de educação da Bahia

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), na presidência de Michel Temer, tendo por ministro da Educação Mendonça Filho, foi instituída como a Base Comum que servirá de ponto de partida para que as secretarias estaduais e municipais de educação elaborem seus currículos. Cabe aqui destacar que a preocupação com o ensino da leitura, e especificamente da leitura literária se verifica na BNCC quando esta estruturou o ensino de Língua Portuguesa em quatro práticas de linguagem, entre eles, o eixo Leitura/escuta (os demais são, Oralidade, Produção de textos e Análise linguística/semiótica). Além disso, definiu o campo artístico-literário cuja finalidade é a formação de leitores críticos a partir dos textos literários.

Nesse âmbito, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), publicou o *Documento Curricular Referencial da Bahia* (DCRB). O volume 1 é voltado para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais. O volume 2 é voltado para ofertas do Ensino Médio de Tempo Parcial, do Ensino Médio de Tempo Integral, do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), do Ensino Médio Profissional e Tecnológico e do Ensino Médio do Turno Noturno. Ambos documentos foram aprovados e publicados na gestão de Rui Costa dos Santos, governador, tendo por secretário de Educação Jerônimo Rodrigues Souza.

E o volume 3, ainda em fase construção, será voltado para as Modalidades de Ensino - Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O DCRB se constituiu a referência para que municípios do Estado da Bahia elaborassem os seus currículos com convergência de princípios, intenções e temáticas e foi construído, a partir de 2018, por meio de escuta ativa que envolveu estudantes, professores, gestores escolares, dirigentes municipais de educação, conselheiros municipais e estaduais, além de representantes da sociedade civil, visando seguir às diretrizes da BNCC e do Ministério da Educação. Espera-se, portanto, que o planejamento escolar passe a ser realizado com base no referido documento, um vez que esse traz um arcabouço teórico e metodológico sobre aspectos gerais e específicos do currículo.

Em 2022, com base no DCRB, a Secretaria de Educação fez o lançamento do Projeto *LER - abrindo portas para novos saberes* (Bahia, 2022a), projeto que afirma ter por princípio orientar ações de leitura em todos os componentes curriculares, visando o fortalecimento da proficiência leitora. O Projeto registra, também que tem o objetivo de, entre outros, apoiar a

implementação da Política Estadual do Livro e da Leitura, incluindo ações indutoras para o desenvolvimento da leitura e da produção textual, no âmbito das Unidades Escolares.

Para o Projeto LER, foram estabelecidas as seguintes linhas de ação: i) leitura na Escola, tendo por ênfase os processos de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, contribuindo para a elevação da proficiência leitora e escritora dos(as) estudantes, no espaço escolar, bem como a identificação e disseminação de práticas leitoras exitosas, indutoras de novas práticas, a formação de professores(as) e estudantes leitores(as) e produtores(as) de textos com sentido e significado e o apoio a eventos literários tais como: feiras, saraus, gincanas, festivais, entre outros; ii) produção e/ou aquisição de materiais, objetivando à ampliação de acesso, aos(as) estudantes envolvidos(as) no Projeto, a uma diversidade de gêneros textuais por meio da produção e/ou aquisição de materiais voltados à leitura e a escrita e o estímulo à produção autoral dos(as) estudantes, professores(as), escritores(as) e artistas locais; iii) leitura na comunidade, buscando o fomento à formação de leitores(as) fora do espaço escolar por meio da identificação e disseminação de iniciativas individuais e/ou coletivas, de organizações governamentais e não-governamentais, voltadas às práticas da leitura e da escrita; a utilização de espaços públicos e privados para o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita; e a promoção e/ou apoio a eventos literários feiras, lançamento de obras literárias, bienais, festivais, entre outros.

Cabe salientarmos que uma matéria acerca do lançamento do Projeto foi veiculada pela Assessoria de Comunicação da SEC, em maio de 2022; todavia, mais de um ano se passou e não foram identificados momentos em que esse projeto tivesse sido apresentado ao corpo docente da unidade escolar em estudo, seja pela SEC, seja pelo corpo gestor.

Com base no *Documento Referencial Curricular etapa Ensino Médio* (Bahia, 2022b) foi elaborado o *Guia de Itinerários Formativos* (Bahia, 2023), encontram-se itinerários voltados para o estímulo à leitura, por exemplo, Leitura e escrita de mundo, Literatura indígena, produção e interpretação textual linguagem e Literatura e empoderamento social.

Ademais, no ano letivo de 2020, a SEC-BA, considerando o acervo literário destinado aos alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, lançou o *Documento orientador para uso do livro didático, literário e biblioteca* (Bahia, 2020) com orientações para a criação clube de leitura, a fim de fomentar a leitura nas escolas. Este deveria ser desenvolvido como atividade extracurricular ou atividade integrada ao currículo regular da escola (uma vez por mês, como parte das aulas de Português ou Literatura, por exemplo).

Importante ressaltar que tomamos conhecimento dessas políticas de leitura produzidas pela Secretaria de Educação por meio de pesquisas; não se verificou, até o momento, o

compartilhamento dessas informações, seja por meio de comunicados oficiais, seja por meio de reuniões pedagógicas, com o corpo docente da unidade escolar em estudo. Em resultado, também não ocorreu qualquer tipo de verificação por parte do órgão quanto a se a escola desenvolveu tais atividades. Fica evidenciada, mais uma vez, que a elaboração e/ou implementação de políticas de leitura voltadas para ambiente escolar não se mostram suficientes se estas não virem acompanhadas de apoio e monitoramento por parte do Governo.

3.2.4 Os limites das políticas baianas de leitura

As políticas de leitura elaboradas e implementadas pelo Governo da Bahia apresentam-se como promissoras, além disso, percebemos indícios de avanços, tal como focar na formação de leitores(as) literários(as) no ambiente escolar por meio de projetos (Projeto Ler) e até mesmo componentes curriculares (Itinerários Formativos). Todavia, notamos algumas falhas que merecem ser consideradas.

A política é lançada, por meio da Secretaria de Educação, mas fica à cargo da escola, em especial dos(as) professores(as) de Língua portuguesa, implementá-la, sem que seja oferecido efetivo suporte por parte da secretaria para tal execução, tal como um(a) bibliotecário(a) e/ou mediador(a) de leitura; é como se a presença dos livros e a apropriação de algumas sugestões presentes nos documentos orientadores fossem suficientes.

A implementação das políticas de leitura não significa que estas se tornarão de conhecimento da comunidade escolar, conforme fica evidenciado por meio da análise dos grupos focais com as docentes participantes desta pesquisa (Vide Capítulo 4), há um desconhecimento por parte delas (e não sabemos de quantos outros(as) docentes nas centenas de escolas estaduais baianas) dessas políticas de leitura. Essas políticas de leitura, pelo menos na realidade observada, não são apresentadas e/ou discutidas nos encontros pedagógicos, tal como a Jornada Pedagógica e as Atividades Complementares semanais; o que às vezes se observam são iniciativas individuais de conhecê-las e pô-las em prática, sem muito (ou sem qualquer) apoio e, conseqüentemente, sem o sucesso esperado.

Outro aspecto a considerar é o acompanhamento da implementação dessas políticas nas escolas. Sem isso, não é possível saber quais entraves podem estar impedido a sua efetivação; se o que fora proposto condiz com as realidades das escolas estaduais baianas; que suportes podem e devem ser oferecidos às escolas; e nem quais ajustes na política estão sendo requeridos.

Acrescentamos ainda, conforme já pontuado, que o PELL, apresenta-se como uma política de ampla abrangência, propondo-se a contemplar, por exemplo, a produção de obras literárias, eventos literários e o estímulo à leitura no ambiente escolar. No entanto, este último aspectos não têm se mostrado devidamente contemplado, pois o que se notam são apenas atividades pontuais, tal como o concurso Escritores Escolares. Questões de suma importância, a exemplo da presença de um(a) bibliotecário(a) e/ou mediador(a) para gerir a biblioteca escolar, organizar e disponibilizar seu acervo e promover ações de leitura não se apresentam no cerne das ações.

Diante do exposto, ficam evidenciados avanços e entraves envolvidos nos processos de elaboração e implementação de políticas de leitura, seja no âmbito nacional e/ou da Bahia, os quais devem ser examinados continuamente. Dessa forma, concordamos com Cosson, na referida entrevista (Miranda, 2021, sem paginação), de que, de modo geral, essas políticas públicas de leitura, independentemente de sua dimensão ou do seu sucesso, “[...] são positivas porque desvelam o problema [necessidade de estímulo e apoio à leitura literária], mostram a necessidade de se discutir, de se buscarem soluções para o problema.”.

4 A LEITURA LITERÁRIA NA VIDA DE JOVENS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE SALVADOR

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos a partir das análises dos questionários (docente e discente), utilizados para traçar o perfil pessoal, profissional (no caso das professoras) e leitor dos(as) participantes desta pesquisa. Em seguida, foram explorados os dados referentes ao grupos focais docente e discente, respectivamente, tomando por base as categorias já previstas nos roteiros aplicados nos grupos focais e categorias emergentes.

Contudo, visto que esta pesquisa se propõe a abordar a questão da leitura literária no ambiente escolar, mostra-se importante, primeiro, apresentarmos as bases teóricas que lastrearam a compreensão do que vem ser a leitura literária.

Durante muito tempo, acreditou-se que a leitura se trava apenas de uma atividade mecânica de decodificar palavras, ou de extrair sentidos que supostamente estariam prontos no texto. Desse modo, para se tornar um leitor competente, bastava aprender a ler nos anos iniciais de escolaridade. Com o desenvolvimento de estudos nesse campo, na atualidade, já há a compreensão de que a leitura é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. Ou seja, a leitura não se resume à decodificação – que é somente uma das etapas da leitura –, pois é também compreensão e crítica (Bicalho, 2014; Koch, 2002).

Lastreados nas proposições de Bicalho (2014) e Koch (2002), partimos então do entendimento de que a leitura é uma atividade cognitiva e social. Cognitiva, porque, ao lerem, as pessoas, estão executando uma série de operações mentais (tais como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar) e fazem uso de estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. O aspecto social da leitura está no fato de que esta pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que, embora distantes, almejam se comunicar e fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, uma vez que o escritor e o leitor têm seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo.

Na definição de Graça Paulino (2014), a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. E esse gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. E complementa a autora:

O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções (Paulino, 2014, sem paginação)

Paulino (2014) esclarece ainda que os textos literários podem ser apresentados aos leitores na forma escrita, mas também oral, através de brincadeiras com sons das palavras, contações de histórias, criações de imagens desenhadas ou esculpidas. A autora alerta ainda para a necessidade de todos, em especial a escola, atentar para a necessidade de respeitar as preferências de cada um para que ocorra de fato uma leitura literária, pois este tipo de leitura requer liberdade, cujo único limite é o respeito pela leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades.

Segundo Cosson (2021), a expressão leitura literária envolve duas práticas de leitura imbricadas e muitas vezes inextrincáveis que acompanham a história da escrita. Na primeira, a leitura literária pode ser entendida como a leitura de textos, que cumprem uma função estética ou que são considerados literários, feita para divertimento do leitor, isto é, uma leitura destinada ao prazer de ler. Esta prática, aparentemente, teria apenas dois requerimentos: a disposição para ler ou ouvir e a capacidade de ler em geral.

A segunda prática se refere à leitura que reconhece a especificidade dos textos literários; uma leitura que vai da relação de empatia até os estudos da crítica especializada em teorias sobre a literatura. Para alcançá-la, seria necessária uma formação específica, um aprendizado sobre como identificar, selecionar, analisar, interpretar e apreciar os textos literários.

Aqui nos interessa a primeira prática, denomina pelo autor de “leitura literária horizontal”. Nesta prática, a escola, em geral, é a responsável pela formação de um leitor, isto é, um indivíduo capaz de decifrar e compreender os signos da escrita, fazendo uso deles em variados contextos. Nesse âmbito, a leitura de textos literários oferecida na escola visa o incentivo para a aprendizagem da escrita de forma mais prazerosa. Depois dessa fase inicial, a leitura literária passa a funcionar como um reforço para manter e ampliar o contato com a leitura e a escrita, e se espera que emergjam o hábito e o gosto pela leitura. Por fim, a expectativa é a de que esse leitor, assim formado, após egresso da escola, continue a ler os textos literários como uma atividade de entretenimento (Cosson, 2021).

Concordamos, também, com Cosson (2021, p. 84) de que o valor da leitura literária está no ato de ler, visto que a esta pode “[...] ter caráter de humanização, exercício de liberdade, construção da subjetividade, desenvolvimento do raciocínio abstrato [...], espaço de

autorreflexão e empatia, experiência estética, crescimento pessoal e domínio da linguagem [...]”, entre outros benefícios.

Ademais, em sua obra *Letramento literário: teoria e prática*, Cosson (2012, p. 30) já defendia que, na escola, a leitura literária tem também a função de ajudar a ler melhor, isto porque esta leitura não apenas possibilita a criação do hábito da ler 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”. Assim sendo, a experiência literária não só nos possibilita saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.

Esse apanhado teórico ajuda-nos a compreender a importância da leitura literária no ambiente escolar, espaço destinado para a formação integral de pessoas em desenvolvimento, crianças, adolescentes e jovens. Isto é, por meio desse tipo de leitura não apenas desfruta-se do prazer de ler, mas também da possibilidade de aprender e aprimorar a leitura e a escrita, aguçar a criticidade, estimular a imaginação e muito mais.

Seguimos agora para as análises dos dados coletados com base nas respostas aos questionários, pois estes nos ajudam a traçar um perfil dos/as participantes desta pesquisa (docentes e discentes). No caso das professoras, o Questionário – Perfil dos/as docentes (Apêndice D) tinha por objetivo traçar o perfil pessoal, profissional e leitor. Este foi enviado e respondido por meio do *Google Forms*. As informações coletadas estão sintetizadas no Quadro 1 (vide APÊNDICE F).

Notamos que todas são formadas em Letras Vernáculas; as três já cursaram uma especialização, mas apenas uma cursou o mestrado. As idades variam de 50 a 59 anos e a média de atuação como docente na rede estadual de ensino é de vinte anos; apenas uma também atua na rede municipal e já atuou na rede privada. Os componentes curriculares que geralmente ministram é Língua Portuguesa (Gramática e Literatura) e Produção Textual, para alunos do Ensino Fundamental Anos Finais (ensino regular e EJA) e Ensino Médio (ensino regular e EJA), nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Quanto ao perfil leitor das professoras, notamos um equilíbrio entre “ler por que gosta” e “ler porque precisa”. Costumam ler materiais didáticos, livros de literatura (romance, conto, crônica, fábula, poesia, histórias em quadrinhos, livros religiosos etc.) e textos da vida diária (mensagens de texto, rótulo de embalagens, cartaz, *outdoor*, panfleto, etc.). Leem uma média de duas obras por ano.

Considerando o perfil das professoras, chama-nos atenção o fato de estas informarem ler, em média, apenas duas obras literárias por ano; praticamente a mesma quantidade de

obras declaradas pelos(as) discentes. Associado a isso, está o fato de que, em alguns momentos, elas fazem a leitura por obrigação. Diante disso, surge o questionamento: se as docentes não apresentam um perfil de leitoras literárias, como poderão formar leitores(as) literários(as)? Durante o grupo focal, elas argumentam que gostariam de ler mais, contudo se deparam com a dificuldade de dividir o tempo entre as demandas do trabalho e da vida pessoal. E, visto que informaram que costumam ler materiais didáticos, talvez seja para essa leitura que dediquem seu limitado ou escasso tempo.

Nesse sentido, é interessante citarmos o estudo de Oliveira Neto e Veloso (2023), intitulada *Leitura antes e depois da aposentadoria: representações sociais e práticas de professoras*. Este teve por objetivo discutir a constituição das práticas e representações sociais de leitura de professoras aposentadas, mapeando os processos e as funções do ler antes e depois da aposentadoria. Os autores realizaram uma pesquisa qualitativa com participação de 55 docentes, de diferentes áreas de formação (Letras, Pedagogia, Direito, Administração, Filosofia, Matemática, Psicologia, entre outras).

Eles constataram que, no decurso das trajetórias vividas, ocorreram mudanças nas vidas das professoras relacionadas à finalidade das práticas leitoras. Na infância e adolescência, as representações sociais de leitura foram construídas no contexto da ausência de livros e leituras, e nas atitudes vinculadas ao incentivo e à prática, direcionadas à família e à escola. Na fase adulta, antes da aposentadoria, a leitura tinha um caráter obrigatório, vista como fundamental para a atuação docente em sala de aula. Depois de se aposentarem, as práticas de leitura das professoras ganham novos contornos e passam a ser realizadas a partir de seus interesses pessoais, ou seja, passaram ler o que queriam e quando queriam, sem terem consigo a imposição de realizarem leituras para atender a uma necessidade profissional.

Essa realidade observada por Oliveira Neto e Veloso (2023) pode se aplicar às docentes desta pesquisa, uma vez que, estando na fase adulta, antes da aposentadoria, a leitura obrigatória, relacionada à atuação profissional, talvez seja a predominante em suas vidas; afetando, assim, a prática da leitura literária.

Ademais, embora não represente a totalidade da realidade, a pesquisa Retratos da leitura no Brasil, promovida pelo estudo Pró-Livro e o IBOPE, em sua terceira e quarta edições, identificou um percentual considerável de professores, e profissionais da educação, que não têm o hábito de ler, seja porque não gostam ou porque não têm tempo.

Na terceira edição, realizada em 2011, dos 145 docentes entrevistados, apenas três disseram que gostavam de ler no tempo livre, sendo os títulos preferidos os de autoajuda e os religiosos. Sobre esses resultados, Zoara Failla, gerente de pesquisas do Instituto Pró-Livro,

em entrevista à *Revista Época*, intitulada “*Se o professor não é leitor, não consegue transmitir o prazer pela leitura*” (Polato, 2012), apontou como possíveis motivos para os professores não se declararem leitores: problemas na formação, não havendo estímulo por parte das universidades para o hábito de ler por prazer; o tempo de trabalho, pois muitos professores têm uma carga excessiva e baixos salários, o que leva à dificuldade de adquirir livros; e a maioria tem familiares de escolaridade não muito privilegiada, que, em geral, também não têm o hábito da leitura por prazer.

A quarta edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 2015, revelou que, dos 353 entrevistados, professores(as) ou pessoa que trabalha ou trabalhou na educação. Embora 63% tenham declarado gostar muito de ler, 50% responderam não ter lido nenhum título recentemente. Além disso, de forma semelhante ao que ocorreu na terceira edição da pesquisa, 22% citaram a Bíblia como o último livro lido; outros livros listados são os de autoajuda.

Esse paradoxo entre o desejo de usufruir da leitura literária e o fato de ler pouco parece ser uma constante na vida de docentes e precisa ser considerado com seriedade, dado que, dentro do processo de formação de leitores(as) literários(as) espera-se que os(as) professoras(as) sejam, também exemplos, ou seja, mostrem-se como leitores. Silva (2009, p. 25) assevera que o cerne do desenvolvimento da identidade de um(a) docente é, sem dúvidas a leitura, logo, “[...] caso as relações do professor com os livros forem débeis, grandes serão as chances de que a sua atuação na esfera do ensino de leitura deixará muito a desejar.”.

Agora abordaremos as respostas dos(as) discentes ao Questionário – Perfil dos/das discentes (Apêndice B). Ratificamos que esse questionário tinha por intuito traçar o perfil pessoal e leitor dos(as) participantes desta pesquisa e que foi enviado e respondido por meio do *Google Forms*. As informações coletadas estão sintetizadas no Quadro 2 (vide APÊNDICE G).

Verificamos que todos(as) participantes estavam cursando o 3º ano do Ensino Médio. Declararam ter dezoito anos de idade Dani, Júlia, Lu, Luna e Serena; Monteiro informou ter 19 anos; Lávi 20 anos e Landim 21 anos.

Em sua maioria, estudam na unidade escolar já por cinco anos ou sete anos, visto que ingressaram nessa escola ainda no Ensino Fundamental Anos Finais; a exceção diz respeito apenas a Lu, que ingressou no primeiro ano do ensino médio, portanto, há três anos.

Quanto aos motivos para a leitura, notamos um equilíbrio entre as opções “gosta” e “precisa”. Os matérias mais lidos são livros de literatura (romance, conto, crônica, fábula,

poesia, histórias em quadrinhos, livros religiosos etc.) e textos da vida diária (mensagens de texto, rótulo de embalagens, cartaz, *outdoor*, panfleto, etc.).

Familiares (pai/mãe, irmão/irmã, tio/tia, avô/avó etc.) e professores(as) foram apontados(as) como aquelas pessoas que geralmente os(as) incentivam a ler. No que concerne à quantidade de obras lidas, há um equilíbrio quantitativo entre as opções “uma”, “duas” e “mais de três”; todavia, há também o registro de não leitura de obras.

Conforme pontuado, a quantidade de livros que os(as) estudantes declararam ler é praticamente a mesma da informada pelas professoras, em média duas obras. Nos grupos focais, eles(as) afirmaram que apenas poucos professores os incentivam à leitura literária, ou seja, a leitura por prazer, e que as leituras, mesmo de obras literárias, geralmente, ficam restritas às atividades obrigatórias. Todavia, reconhecem também haver resistência por parte dos(as) jovens à leitura literária e maior interesse por filmes e redes sociais, por exemplo.

Voltando à pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, ao comparar a quarta edição de 2015 e a quinta edição de 2019, é possível verificar uma redução de 4,6 milhões de leitores nesses período de quatro anos. Segundo Zoara Failla, coordenadora da pesquisa, foi verificada uma queda no percentual de leitores na população 14 a 17 anos e de 18 a 24. A pesquisa mostra, ainda, que os leitores têm usado o tempo livre para assistir televisão, assistir a filmes ou vídeos em casa, escutar música ou rádio, usar a internet e as redes sociais. Cabe lembrar que a segunda faixa etária citada na pesquisa têm relação direta com os(as) discentes participantes deste estudo (jovens entre 18 e 21 anos), e que as motivações para o não hábito da leitura são praticamente os mesmos identificados pela pesquisa.

Todos(as) têm ciência de que a unidade escolar conta com uma biblioteca, no entanto, apenas três já pegaram livro emprestado nessa biblioteca. Dois informaram ter recorrido a uma biblioteca pública ou comunitária e outras duas informaram não ter feito uso de empréstimo de livros: uma porque não lê e outros dois porque adquirem suas próprias obras ou leem materiais em PDF.

O fato de haver relatos de empréstimos de livros por parte dos(as) discentes em bibliotecas reforça a importância que esse espaço tem em uma unidade ensino. Não conseguimos averiguar as respostas, mas ficamos nos questionando o que teria levado esses(as) jovens a recorrerem às bibliotecas públicas e comunitárias se na escola em que estudam há um espaço destinado à biblioteca escolar e um amplo acervo de obras. Algumas possíveis razões foram expostas nos grupos focais: falta de incentivo por parte da própria escola, o que inclui os(as) professores(as), e o fato de a biblioteca e seu acervo estarem

praticamente indisponíveis ao uso (a biblioteca fica fechada, conforme expusemos no Capítulo 2 desta tese).

Essas informações, coletadas via questionários, já ajudam a evidenciar diferentes motivos que levam docentes e discentes a não si apropriarem da promoção da política de leitura literária e/ou de pouco (ou não) usufruírem desse tipo de leitura. Razões essas que precisam ser discutidas e consideradas em diferentes contextos da sociedade: família, escola e governo.

A seguir, passaremos às análises das categorias. Vale lembrar que, para a coleta dessas informações, recorreremos à aplicação de grupos focais (Gatti, 2005), com docentes e discentes, da unidade escolar em estudo, e para análises dos dados, recorreremos à análise de conteúdo (Bardin, 1997) (vide item 1.3). As categorias de análise tomaram por base os tópicos definidos nos roteiros utilizados nos grupos focais (Apêndices C e E); contudo, categorias que emergiram também foram consideradas.

As informações fornecidas pelos(as) participantes são apresentadas separadamente, isto é, docentes e discentes. Todavia, esses dados foram interrelacionados, com o fito de evidenciarmos semelhanças e/ou diferenças identificadas nas perspectivas desses grupos quanto à leitura literária e o seu fomento em uma escola estadual da periferia de Salvador.

A abertura dos grupos focais foi feita com o auxílio do curta-metragem *A Menina que Odiava Livros*, uma adaptação o livro homônimo de Manjusha Pawagi e Jeanne Franson (1998). O vídeo narra a história de Meena, uma garota que simplesmente odiava os livros. Mas ela não conseguia ficar longe deles, porque estavam por toda parte em sua casa: nos armários da cozinha, nas gavetas, nas mesas, nos guarda-roupas e nas cômodas, entre outros. Porém, um dia, o gatinho de Meena derrubou uma pilha enorme de livros infantis. Abertas pela primeira vez, as páginas dos livros libertaram os personagens e animais das histórias, que invadiram a sala, fazendo uma grande bagunça. Esse acontecimento mágico fez Meena viajar pelo fantástico mundo da literatura³³.

Informamos, também, que, ao longo dos grupos focais, conforme a necessidade, fomos conduzindo as falas a fim de que não fosse abordada apenas a questão da leitura, mas sim, a leitura literária, tipo de leitura foco desta investigação. Assim sendo, mesmo quando os(as) participantes não utilizam o termo leitura literária, estão se referindo a este tipo de leitura, e

³³ Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/menina-que-odiava-livros-um-sincero-curta-metragem-de-incentivo-literatura>. Acesso em: 20 abr. 2020.

isso fica evidenciado pelo fato de se referirem ao universo dos livros literários (literatura, histórias em quadrinhos, Machado de Assis, Clarice Lispector, entre outros).

A fim de dar suporte às inferências obtidas por meio das análises das categorias, apresentamos transcrições de trechos de fala dos(as) docentes e dos(as) discentes extraídos das gravações dos grupos focais.

Entre os trechos de falas das docentes, trouxemos algumas de nossas declarações, coletadas dos grupos focais com as professoras, especificamente comentários e reflexões utilizados para fomentar a interação na produção dos grupais e que, ao longo das análises das informações, nos pareceram relevantes a ponto de serem aqui transcritas; estas estão identificadas como A pesquisadora.

Ressaltamos que, além das inferências obtidas a partir das informações coletas nos grupos focais, quando oportuno, foram trazidas as nossas perspectivas tomando por base os dez anos de atuação docente na unidade escolar em estudo, isto é, nossas vivências e observações *in loco*.

4.1 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS(AS) DOCENTES EM SI APROPRIAREM DA PROMOÇÃO DA POLÍTICA DE LEITURA LITERÁRIA, EM VISTAS A UMA UNIDADE DE ENSINO DA REDE ESTADUAL DE SALVADOR

Zilberman (2009), ao abordar a chamada “crise da leitura” assevera que esta está diretamente relacionada à “crise da escola”, uma vez que enfrenta problemas de ordem diversas: má administração da educação, resultante, dentre outras coisas, da falta de alinhamento entre as instâncias federal, estaduais e municipais; ausência ou deficiência de políticas voltadas para a formação, qualificação e remuneração de professores; oferta e/ou conservação da estrutura física dos prédios escolares (salas de aula, bibliotecas, equipamentos de ensino).

Esses problemas, bem como outros, têm se figurado como desafios a serem enfrentados no estímulo à leitura literária em escolas públicas da periferia de Salvador. Nesse âmbito, as professoras participantes deste estudo relataram: i) a mudança na forma de os(as) discentes encararem a leitura literária e seus efeitos na prática docente; ii) o impacto das políticas públicas de currículo nas atividades docentes; iii) a falta de tempo para lidar com as demandas da vida pessoal e profissional; iv) a resistência por parte dos(as) alunos(as) às atividades de leitura literária; e, v) a dificuldade de acesso à biblioteca escolar, ao acervo,

associado à ausência de bibliotecário(a) e a falta de um espaço adequado para a leitura na escola.

Mudança na forma de os(as) discentes encararem a leitura literária e seus efeitos na prática docente

Ao longo de seus vinte anos de atuação docente na Rede Pública de Educação Básica da Bahia, as professoras relataram perceber uma mudança no modo como os(as) discentes encaram a leitura literária no ambiente escolar. Segundo elas, a cerca de dez ou quinze anos, o público discente mostrava maior interesse pela leitura literária, mesmo em contextos impositivos, e relatam que, na atualidade, verifica-se uma forte resistência por parte do corpo docente a participar dessas atividade.

Dentre as possíveis justificativas citadas por elas estão: a interferência das novas tecnologias de comunicação, em especial o celular (praticamente todos(as) alunos(as) da unidade escolar, independentemente da faixa etária e da condição financeira da família, possuem celular e os levam à escola); a flexibilização quanto à obrigatoriedade de aquisição de obras literárias (antigamente o Estado não distribuía as obras gratuitamente e era necessário que as famílias fizessem a aquisição); a mudança no ritmo de cobrança de atividades obrigatórias (Clara cita que em sua época de estudante se via obrigada a ler nas férias, pois seria submetida a avaliações no retorno das aulas, na atualidade isso não mais ocorre).

O meu ponto de vista é a tendência... só piorou. Porque, antigamente, eu acho que eles liam mais, eles tinham... Não tinham internet, não tinham celular. Então a gente... eles liam, pegavam livro pra ler, e agora, não. Com essa questão do celular em sala de aula, eu acho que piorou muito essa coisa da leitura, porque eles não querem mais ler, principalmente, eu trabalho muito com literatura, né? E eles... textos mais antigos, eles não têm atrativo pra eles, mesmo que você coloque, pegue um mais novo, bote as mesmas características, né?, da literatura, da escola literária, mesmo assim não atrain. Não sei por que os alunos não querem mais ler. (Jussara)

Só aqui eu tenho quinze anos, a cabeça muda, os interesses também [referindo-se aos/às alunos(as)]. Essa coisa do mundo virtual se expandiu de uma maneira muito rápida, nesses últimos anos, e isso também está tirando muito o foco. Tudo está virando virtual. Leitura para mim é algo material, de presença. (Maramir)

Nesse sentido, Colomer (2007), em sua obra *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, nos lembra que vivemos em uma época de mudanças, que não conseguimos medir e

nem abordar e isso afeta diretamente a questão do estímulo à leitura. O avanço tecnológico fez surgir novas formas de comunicação e estas “[...] levam a novos tipos de relações entre leitores e os textos [...]”, como é o caso das *fanfics*, citadas pelos(as) discentes (vide item 4.2.2). Complementa a autora: “[...] ainda desconhecemos como modificarão as habilidades requeridas para a leitura e que efeito terão no desenvolvimento da capacidade interpretativa da realidade.” (Colomer, 2007, p. 115).

Ademais, apesar da inserção das tecnologias de informação no ambiente escolar, em muitas unidades de ensino, em especial em escolas públicas da periferia de Salvador, no que tange à leitura literária, as condições materiais permitem “[...] quando muito e ainda com dificuldade, o acesso textos escritos, mas não incorporam o uso de instrumentos mais avançados, encontrados no dia-a-dia da maioria das pessoas.” (Silva, 2002, p. 58). Em resultado, os(as) alunos(as) se veem entre duas realidades: a social, na qual existem vários veículos de circulação de informações com suas distintas linguagens, e a escolar, em que predominam os textos escritos.

Então isso aconteceu muito, não é? [referindo-se ao empréstimo de livros aos/às alunos(as)] Durante... muito que eu digo assim: eu lembro que uns três anos seguidos, acho que não foi mais do que isso, não. Eu consegui até trabalhar com leitura de um livro específico que eu fiz prova, inclusive, no final do ano, na última unidade – *Vidas Secas*. Eu trabalhei com ele durante três anos, e muitos realmente leram, né, a obra toda e eu tirava alguns capítulos, fazia alguns comentários, uma análise com eles em sala. Mas era muito difícil. Alguns liam, não chegavam a ser uma maioria, tinham aquele gosto e a gente percebia. Teve outro livro também que eu cheguei a fazer um trabalho, foi *Meu Pé de Laranja-Lima*, que eu já tinha trabalhado em outro colégio, achei que foi bacana, e trabalhei, também, cheguei a trabalhar acho que foi um ano só, que não tinha aqui. Eu emprestei, mas não chegou na minha mão mais. (Maramir)

Acho que a culpa não é nem deles. É um processo. Eu sou daquele tempo em que os livros eram comprados, o governo não dava. Eu me lembro que em junho quando a gente saía de férias a gente tinha que ter o livro. Aí tinha: *Escaravelho do Diabo*, *A Ilha Perdida*, *Para gostar de ler*, de Carlos Drummond de Andrade, gente... que tinha prova no retorno. Então, assim, não tinha para onde correr. Então a gente terminou criando hábitos. [...] Tudo é um hábito. (Clara)

Esse mudança de postura e resistência por parte dos(as) discentes em participar de atividades de leitura literária na escola tem afetado, diretamente, o trabalho docente. As professoras relataram se sentirem desanimadas, desestimuladas e até mesmo temerosas de adentrarem ao campo do autoritarismo.

Mas chegou a um ponto que de tanto exigir, exigir e não ver o retorno, o interesse, a gente vai se desestimulando também. Eu cheguei a ouvir aluno do terceiro ano, foi quando eu parei, dizer que eu não tinha o direito de

exigir material nenhum extra. Eu sempre pedi, no primeiro dia de aula, eu já falava do livro que a gente ia ler o ano todo para fazer atividade na última unidade, eram quatro unidades ainda. Eu ia cobrando, trazendo alguma parte do livro, fazendo comentário e chegou ao ponto de eles começarem a falar que eu não tinha o direito de exigir, porque tinha que comprar, que não tinha exemplar na escola para todo mundo e que num sei o que, e com PDF e tudo mais para disponibilizar. E aí as últimas vezes em que eu fiz algumas avaliações foi catastrófico, né? E eu perdi também o estímulo, não é? Perdi o estímulo e parei de trabalhar realmente com o livro e tal. [...] Não me sinto à vontade para fazer algo compulsório, mais, porque já percebi que não rola, não, é? A gente não consegue fazer um trabalho que não tem interação. E aí entra nessa questão da aposentadoria, você já querendo sair. Então, desestimula. Eu não tenho mais aquele pique, a verdade é essa. Se eu me sentir estimulada, eu chego junto e faço o que for necessário, não tem barreiras para mim. Se sinto estimulada para qualquer coisa, me jogo de cabeça, mas se não me sinto... E aí fica esse estudo raso, na verdade. (Maramir)

Agora, a gente não pode pedir porque cai no que você falou: “Ah, a senhora não pode passar desse limite!”. É verdade. (Clara)

As mudanças na estrutura dos processos seletivos de ingresso às instituições de ensino superior, tal como a exclusão da lista de obras literárias a serem lidas pelos candidatos(as) também parece ter inferido no modo como os(as) discentes encaram a leitura literária no contexto escolar.

Em relação às experiências que eu já tive aqui com leitura de textos literários, eu tenho quinze anos aqui, há uns anos eu acredito que... eu sou horrível pra precisar data, né? Em torno de uns sete a oito anos, mais ou menos, eu tinha uma facilidade maior, né, pra trabalhar com os alunos porque partia deles também, né? Essa vontade, esse interesse em ler. Eu lembro que tive aqui alunas, que eram mais meninas do que meninos, né? Que iam fazer o Enem, vestibular e tal. E ficavam atrás, principalmente, daqueles livros que eram sugeridos, né? De vestibular, com aquela vontade mesmo. Aconteceu até algumas vezes de eu comprar o livro pra deixar na mão delas porque não tinha aqueles... né, aquela obra específica que foi solicitada e tal. Então era bacana ver esse interesse, não é? (Marimar)

Diante disso, apesar do reconhecimento de que o estímulo à leitura literária faz parte de sua atuação docente e até mesmo do gosto pessoal que possuem pela leitura, se veem, até certo ponto, obrigadas a se adaptarem às novas realidades.

E gosto muito de literatura. Na minha formação lá na UFBA, eu fiz a concentração em estudos linguísticos e tal. Fiz parte de alguns grupos da parte de poesia, iniciei também o cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Artes, tentei me concentrar em escrita criativa. Então é uma coisa de que eu gosto pra caramba. Mas esse gostar tem que ser recíproco. (Maramir)

Contudo não foi relatado pelas professoras de que forma têm elas têm ajustado, ou mesmo se têm ajustado, a prática docente a fim de lidarem com essa nova realidade que atinge os(as) educandos(as), e a escola como um todo, com intuito de continuar estimulando o hábito da leitura literária. De modo geral, elas afirmam estar optando por atividades obrigatórias que envolvam a leitura de obras ou trechos de obras literárias.

As professoras participantes desta pesquisa também não informaram se lhes foram oferecidos, ou se buscaram, cursos de formação continuada, imprescindíveis para a atualização das ações docentes, visando uma melhor compreensão das “novas” realidades. Relatamos que em nossos dez anos de atuação docente da Rede Estadual da Bahia nunca fomos convidadas a participar de formações que tivessem por objetivo nos auxiliar no processo de compreensão dos perfis das novas juventudes brasileiras; cremos que o mesmo tem ocorrido às professoras participantes desta pesquisa. Por conseguinte, o que conseguimos apreender resultam de nossas práticas docentes e experiências pessoais.

Quanto à (não)formação de professores(as)-leitores(as) e de professores(as) que formem leitores, o problema parece se apresentar já na formação inicial. Nesse sentido, citamos Cosson (2013) que, em seu texto *A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada*, afirmou que nem os Cursos de Letras nem os de Pedagogia têm dado conta da formação pedagógica para a educação literária. Nas palavras do autor:

O resultado é que as práticas interpretativas das teorias e críticas literárias são adotadas pelos professores formados em Letras sem que haja um investimento na transposição didática ou na construção de uma identidade própria para o ensino de literatura e o objetivo de formação do leitor, em relação ao ensino de Língua. A situação não é muito diferente para o professor com formação em Pedagogia. Nesse caso, os anos de formação são quase inteiramente tomados pela preocupação com o processo de alfabetização e com as teorias educacionais, deixando pouco espaço para disciplinas mais específicas de outras áreas de conhecimento. Desse modo, não são muitos os cursos de licenciatura em Pedagogia que oferecem, ao lado de uma disciplina da área de língua portuguesa, uma disciplina da área de literatura, separadamente. (Cosson, 2013, p. 16-17)

Visto que as professoras já encontram formadas e atuantes em sala de aula, as necessárias mudanças requerem a sua participação, constantemente, em cursos e/ou outros eventos de formação continuada voltados especificamente para o ensino de leitura, que sejam ofertados por meio da elaboração e implementação de políticas públicas de ensino, e em condições favoráveis, tal como a disponibilidade de tempo.

O impacto das políticas públicas de currículo nas atividades docentes

É de suma importância lembrar que as políticas de currículo são um tipo de política pública. Sendo assim, cabe ao Estado gerenciar as políticas educacionais, o que inclui a elaboração de leis, diretrizes e referenciais curriculares. Logo, compete também ao Estado gerenciar o planejamento, a implementação e a avaliação das políticas de currículo.

Essa legitimidade do Estado para assumir esses papéis é abordada por Pacheco (2003, p. 10) quando afirma que “[...] em termos formais, a política curricular corresponde ao conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas [...]”. Isto é, segundo Pacheco, as políticas de currículo se apresentam primeiramente à sociedade na forma de leis.

Entra em pauta, então, o princípio da legalidade o qual estabelece que todas as ações do Estado estejam de acordo com a lei, ou seja, que o Estado só pode agir se houver previsão legal (Pacheco, 2003). Assim, para oferecer os serviços públicos educacionais, é preciso que tudo o que diz respeito a estes seja devidamente codificado em textos legais. É esse princípio que explica a existência de leis, a exemplo das que definiram o Novo Ensino Médio - Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), e no caso da Bahia, o Documento Curricular Referencial (Bahia, 2022b).

E como qualquer outra política pública, espera-se que as políticas de currículo, após implementação, sejam submetidas à avaliação e, caso necessário, a ajustes (Dunn, 2018).

Dentre as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio, aliado à BNCC, está a redução da carga horária de componentes curriculares. Assim, a Arquitetura Curricular do Ensino Médio na Bahia, por Formação Geral Básica (FGB), com carga horária de 1.800 horas, distribuídas em 600 horas em cada série, e Parte Flexível do Currículo, com carga horária de 1.200 horas, distribuídas em 400 horas em cada série (Bahia, 2023).

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), embora tenha mantido todos os componentes da BNCC, por causa da redução do tempo letivo de 800 horas para 600 horas, diminuiu a carga horária de todos os componentes que contemplam a Formação Geral Básica do Ensino Médio, o que inclui Língua Portuguesa, que sofreu uma redução para apenas duas horas/aula, nos três anos. Nesse sentido, comentam as professoras:

Eu acho que a diminuição da nossa carga horária, agora esse Novo Ensino Médio diminuiu, nós tínhamos quatro horas, quatro aulas, agora são duas. Eu acho que também prejudicou. Eu tinha mais estímulo, trazia mais materiais, e agora não, é muito corrido. (Jussara)

Só que uma aula não dá. Aí você quer deixar na mão deles e aí você fica: como é que eu vou cobrar? Será que eu vou me lembrar? Aí vai fazer o trabalho de bibliotecária. É difícil, não dá. (Clara)

A redução da carga horária dos componentes curriculares da forma geral gerou muitas polêmicas e tem apresentado efeitos negativos, como os relatados pelas professoras. Em razão disso, após consulta pública, o Ministério da Educação anunciou em 2023 a proposta de aumentar a carga horária da Formação Geral Básica do Ensino Médio de 1.800 para 2.400 horas.

Todavia, podemos questionar: a redução na carga horária de aulas deveria ser tomada como justificativa para o não trabalho com a leitura, em especial, a ausência de fomento à leitura literária nas aulas? É preciso lembrar que esse tipo de leitura pode ser iniciada nas salas de aulas, mas tem por objetivo real a leitura nos mais distintos momentos da vida; a leitura por prazer, por opção, deve ocorrer quando o(a) leitor(a) assim o desejar.

O fato de essas atividades serem praticamente excluídas das aulas poderia ser encarado como indício de que não são consideradas prioritárias ou de fundamental importância. Cabe lembrarmos sempre de que os(as) professores(as), e principalmente os(as) professore(as) de Língua Portuguesa, não os(as) únicos(as) responsáveis pela fomento à leitura literária, contudo, se esses(as) profissionais não deixam claro a grande relevância dessa atividade em sua rotina de aulas, isso têm um impacto negativo, haja vista que seus/suas jovens alunos(as) deixarão de ter acesso a mais uma fonte de estímulo (talvez a única) à leitura literária.

A falta de tempo para lidar com as demandas da vida pessoal e profissional

Em sua defesa quanto ao papel do(a) professor(a) para o fomento à leitura literária, Lajolo (2009, p. 100) afirma: “Se o professor não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor.”. Parece ser esse o pensamento compartilhado pelas professoras, haja vista que demonstram a preocupação quanto à falta de tempo para se familiarizarem com as obras literárias que compõem o acervo da escola e/ou de incluir em suas aulas a leitura dessas obras.

Nesse âmbito, demonstra Colomer (2007) que se fosse reservado um tempo escolar exclusivamente para a leitura livre, os(as) professoras(as) teriam menos dúvidas e dificuldades ao programar suas aulas.

E o professor precisa de tempo. E outra coisa que eu também não me jogo, eu tenho que ter lido o livro. (Clara)

Tem livros aí, que eu vejo maravilhosos, aí quando eu olho... Eu vi *O mundo de Sofia*, ali [na estante que está localizada na sala da coordenação]: Gente, esse livro é bom! [...]. Mas como é que eu faço? Começo essa atividade na aula? Mas a prova, tem semana de prova. Tem que dar isso. Você tem que cobrar isso. E eu não acho certo cada colega trabalhar de seu jeito. Por quê? Porque eles vão fazer o Enem, vão fazer prova, todo mundo igual. Então é uma dificuldade que eu sinto, que não é só isso. (Clara)

[...] eu trabalhei alguns anos no Márcia Pérsia, não sei se foram três ou quatro anos. [...] A diretora conseguiu montar biblioteca, então a gente conseguiu trabalhar, mas assim, a gente tinha um tempo maior, eu não trabalhava tantas turmas na época. Eu tinha tempo para parar, ler, ambientar uma sala de acordo com o livro que ia ler, já aconteceu de eu fazer isso, que aí você cria toda aquela atmosfera relacionada com a narrativa, você começa a sensibilizar, mas não é uma coisa para você fazer nesse corre-corre. Você tem que fazer um trabalho interior, e um trabalho permanente, o tempo todo, é criativo, você tem que ir vendo as relações que você pode fazer, com o dia a dia do aluno, com a realidade da escola, da comunidade. É muito bacana, agora a gente teria que ter dedicação exclusiva. Hoje está tudo muito corrido, e é frustrante, né? [...] Mas esse debruçar depende de tempo e de trabalho. A gente tem que preparar as coisas com muito cuidado. (Maramir)

Atrelado ao quantitativo de turmas/alunos(as), temos os diferentes perfis das turmas e as individualidades dos(as) discentes, o que demanda tempo do(a) professor(a) a fim de ele(a) se preparar para lidar com essa diversidade.

Muitas vezes a gente não consegue dar conta, que a gente tenta, mas não dá. Principalmente em razão da diversidade de turma, da quantidade de turmas, da dificuldade de interpretação, da quantidade de alunos. (Clara)

Lerner (2002) considera possível vencer a barreira da limitação de tempo diante da quantidade de conteúdos fixados nos programas escolares, por meio de uma mudança significativa. Todavia, deixa claro a autora que isso vai requer esforço coletivo no sentido de atender a, pelo menos, duas condições: “[...] manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de perspectivas diversas.” (p. 87). Para que essas condições sejam atendidas, complementa a autora, seria necessário pôr em ação diferentes modalidades organizativas: projetos, atividades habituais, sequências de situações e atividades independentes que coexistem e se articulam ao longo do ano escolar.

No entanto, embora o trabalho coletivo seja de fundamental importância, parece ainda vigorar os esforços individuais, o que torna o trabalho dos(as) professores(as) ainda mais árduo.

Eu vejo que às vezes funcionam práticas individuais. Na minha vivência, né, na área de ensino, esses anos, já percebi realmente alguns trabalhos individuais que dão certo. Mas aí a pessoa tem que dar suor... sangue, suor e lágrimas, porque é um trabalho árduo. Você tem que se dedicar, porque você tem que ler junto com os alunos. (Maramir)

Então acaba sendo essa coisa muito pontual, nossa. Essa ação nossa de, no trabalho de formiguinha, ir tentando inserir a leitura literária. (A pesquisadora)

Dessa forma fica evidenciada a necessidade de esforço, empenho, engajamento coletivo a fim de que o estímulo à leitura literária se torne uma realidade nas escolas estaduais de Salvador. A coletividade aqui inclui as instâncias governamentais, que não devem se limitar a elaborar e implementar políticas de leitura, mas também acompanhar a sua aplicabilidade, oferecendo os suportes necessários, bem como submetendo-as à avaliação e ajustes; a comunidade escolar, que inclui gestão, coordenação pedagógica, professores(as) de todas as áreas e discentes; e a família que, apesar das dificuldades (baixa renda e baixa escolaridade de pais/mães e outros membros) deve compreender a importância da leitura para a formação integral de seus/suas jovens por estimulá-los(as) à leitura e cobrar do governo e da escola a efetivação das políticas públicas.

A resistência por parte dos(as) alunos(as) às atividades de leitura literária

As palavras das professoras concernente à resistência dos(as) alunos(as) às atividades de leitura, nos remetem à discussão apresentada por Colomer (2007). Segundo a autora, “[...] um dos aspectos mais espetaculares do fracasso do estímulo à leitura [...]” (p. 102) é o fato de que as crianças, em seus primeiros anos de vida, respondem afetiva e esteticamente à palavra e à narração de histórias, contudo, ao passo que se aproximam dos oito ou nove anos, já passam a afirmar que não gostam ler.

Os miseráveis, mesmo, eu separava capítulo para eles apresentarem, só que, dependendo do livro eles se encantavam. Ou então eu que já tinha lido, que já tinha assistido ao filme, aí na hora que a gente vai falar, vai conquistando. Eles até que leem, não vou negar. Mas saindo da sala, como não dava para levar... no outro dia era: “E aí? De novo?”, nem terminava de ler. (Clara)

Mas a nível mesmo, assim, coletivo, de turma, eu não tenho conseguido fazer um trabalho mais específico, relacionado à literatura. [...] no terceiro ano [...] já que eles não leem romance. O conto eu acho que é mais próximo da realidade deles. (Maramir)

Ainda segundo Colomer (2007), essa mudança de postura tem relação com o enfrentamento do fracasso de não ter alcançado as expectativas em relação ao domínio da leitura e da escrita, logo, a recusa para ler seria uma forma de “proteger a autoestima”, evitar a exposição.

Hoje eu tenho vários alunos que eu peço para ler textos e eles: “Não vou ler, não!”. Eles se recusam. E a gente fica sem saber sem até onde ir, até onde insistir, porque hoje tudo é assédio. [...] Vergonha, porque ele não sabe ler. (Jussara)

Eu já escrevia e hoje ainda mais eu escrevo: o aluno se negou a ler, não tenho como avaliar. Porque lá no conselho de classe tem: como é de leitura? Principalmente também para o outro não vir na cola: “Ah, ele não leu, eu também tenho direito a não ler”. [...] Mas não deixa de ser desgastante, nem todo dia é mesma coisa. Às vezes ele tem vergonha. [...] O outro dá risada e a gente precisa dar um tore. Porém a gente não sabe o interior de cada um, o porquê de ele não querer ler: vergonha, falta de leitura, a preguiça de te ter feito primeiro a leitura. Então, não é fácil [...]. (Clara)

Além disso, como dito anteriormente, essa resistência pode estar ligada à mudança de postura por parte dos(as) alunos(as) em relação à participação nas atividades de leitura literária, impulsionada de diversos fatores (advento das tecnologias, mudança na rotina escolar, entre outros).

Conforme salientado por Lerner (2002), não basta identificar os problemas relacionados ao não gosto pela leitura, é preciso esforço coletivo a fim de resolvê-los. Necessário, então, informarmos que o Projeto Político Pedagógico da escola lócus desta investigação não faz menção a atividades/ações de estímulo à leitura literária, organização e uso da biblioteca escolar, ou disponibilização de seu acervo aos/às alunos(as), o que leva-nos a crer não ser este um interesse coletivo.

Além disso, o Estatuto do Magistério (Bahia, 2002) determina que os(as) docentes devem ter à disposição carga horária destinada para as Atividades Complementares (as ACs), as quais incluem a participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento, à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da unidade escolar, sendo essas atividades supervisionadas pelo coordenador pedagógico.

Assim um dos objetivos desses encontros pedagógicos é discutir as demandas observadas na escolas. Considerando nossa experiência profissional, podemos afirmar que foram poucos os encontros nos quais a temática da leitura literária foi mencionada. E quando

ocorreram, em geral, foram em resultado de ações individualizadas, tais como a proposta de empréstimo de livros e a feira literária, citadas no Capítulo 2 desta tese.

As ACs também são momentos que podem ser utilizados pelos(as) professores(as) para a formação continuada, seja por meio de cursos e/ou eventos que venham a ser ofertados pela Secretaria de Educação, seja por meio de ações dos(as) próprios(as) docentes em buscarem a atualização de seus conhecimentos e competências profissionais. Não houve relato das entrevistas de ações nesse sentido.

Importante salientarmos que, conforme explicitado na Introdução desta tese, o nosso contato com a informação da existência de políticas públicas de leitura, em especial o Plano Estadual do Livro e Leitura da Bahia, ocorreu nos momentos de formação continuada, utilizando as horas destinadas às ACs, por meio da iniciativa individualizada de buscar participar de eventos em que a leitura fosse a temática discutida. Por mais árduo que possa parecer – haja vista que são muitas as adversidades, tal como a grande demanda de atividades pessoais e profissionais –, esse deve ser um dos caminhos a ser percorrido pelo corpo docente a fim de aprimorarem e atualizarem suas práticas de ensino, em especial no que concerne ao estímulo à leitura literária.

A dificuldade de acesso à biblioteca escolar, ao acervo, a ausência de bibliotecário(a) e a falta de um espaço adequado para a leitura na escola

Ao longo desta pesquisa, por diversas vezes, ratificamos a importância do acesso à biblioteca escolar e/ou a seu acervo. Recorremos, novamente, a Colomer (2007) quando apresenta um dos critérios para ativar a leitura escolar: “[...] é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros [...]”, e, obviamente, estes devem estar a seu alcance.

Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 56), na obra *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*, reforçam essa ideia por afirmar que “[...] a mais eficiente forma de desenvolvimento do gosto pela leitura é a exposição constante da criança [adolescentes e jovens] a bom material de leitura. [...] Ter o que ler sempre à mão [...] e um local adequado para a leitura [...]”.

Agora a gente ficar condicionado a estar abrindo a sala e se deslocar para a biblioteca para fazer uma atividade lá, a gente vai fazer uma vez ou outra, mas não dá para fazer um trabalho consistente, temos que fazer, desenvolver as atividades que a gente desenvolve em sala com outras questões e com o trabalho da leitura específica. Biblioteca eu acho fundamental ter no colégio, mas é necessário que tenha um bibliotecário

preparado para quando o aluno chegar lá, ele ajudar a desenvolver esse interesse, mostrar os livros, conhecer as histórias, porque um aluno que não tem vivência nenhuma de leitura, “escolha um livro aí e pegue!”. Você tem que seduzir! É necessário seduzir. Ter essa sedução. [...] Para incentivar a leitura você tem que ter o espaço, você tem que ter bastante livros, você tem que ter o profissional aquedado, fazer tudo que é necessário para. Se tiver toda essa estrutura com respeito, de verdade, tudo funciona. (Maramir)

Até porque demanda tempo, quando a gente para às doze horas, eu só quero uma coisa: sentar, não fazer nada, me preparar para os alunos da tarde. Então eu não vou dizer que... Eu achei bonita, tá muito organizada, mas eficaz para eles fazerem um espaço de leitura, não. Daqui que você abra a biblioteca, ou então você saia mais cedo da outra turma, para você poder abrir, preparar... Então tem toda essa situação. (Clara)

Nós já tivemos aqui uma época em que a biblioteca ficava aberta e tinha um funcionário que ficava anotando empréstimo e devolução. Eles entravam, podiam ler... Não era bibliotecária, era alguém da secretaria. (Jussara)

E a biblioteca, daqui, assim, a reforma, que foi uma das coisas que eu insisti muito, até quando a gente recebeu aquela verba para o Novo Ensino Médio, só que eu não achei que iriam encher a sala de computadores. Porque acaba havendo uma disputa, vamos dizer assim, você disse, dessa sedução. [...] O menino entra na sala, a primeira coisa que ele enxerga é o computador, não é o livro. Então, assim, eu fiquei um pouco incomodada com isso. Até já pedi que aquela sala lá no fundo, se não for utilizada como sala de aula, que seja um espaço de leitura. Aquela sala lá fundo, entulhada de livros e outros materiais. A minha proposta era ter uma sala com livros, não uma sala multimídia. (A pesquisadora)

Eu não sei se eu estou sendo arcaica, mas para mim leitura tem haver também com silêncio. O processo de leitura é um processo que se pode fazer trabalhos coletivos, é legal, a gente interage, mas precisa também do momento individual, é você e seu mundo da fantasia, da imaginação, daquele contato pessoal. (Maramir)

Inclusive, na época em que estavam fazendo o projeto de uso da verba, perguntaram e mim e eu disse: Não basta reformar a biblioteca. Eu acho que a gente poderia comprar tatame, para o menino que quiser sentar no chão, pufes, colchonetes, e a minha ideia era que aquela sala lá que está cheia de livros e outros materiais fosse um espaço nesse sentido, assim. Apesar de que achar um lugar silencioso aqui na escola é quase impossível, né, mas de qualquer forma o menino ia dizer assim: ‘Poxa, foi um lugar preparado só para eu ler. Só para eu ter contatos com os livros.’. (A pesquisadora)

Como salientado pelas professoras, a leitura individual tem um importante papel na formação leitora. Segundo Colomer (2007), quando a escola cria um espaço de leitura individual, dá a todos(as) os(as) alunos(as) – “[...] aos que têm livros em casa e aos que não os têm; aos que dedicam tempo à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a

realizar tarefas escolares na aula [...]” (p. 125) – a oportunidade de ler. E salienta que, para o desenvolvimento das competências leitoras, é fundamental “[...] a leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha [...]” (*ibidem*).

[...] Tem alunos que... na sala de aula, muitos não ficam calados, uns querem ler, mas outros não querem. E tendo uma sala dessas, só vai lá, eu acho, quem realmente quer ler, não vai aquele que só quer bagunçar e brincar, mas aquele que quer ler, ele vai. E até pode tirar do ambiente quem estiver conversando. (Jussara)

Já observava Cagliari (1997, p. 176) que “[...] algumas escolas têm bibliotecas e guardam os livros como se fossem pedras preciosas, trancados”. E diante dessa realidade questionou: “Para que serve uma biblioteca de escola se os alunos têm tanta dificuldade em usá-la?”

Neves (2011) apresenta fortes motivos para a biblioteca escolar não estar cumprindo seu papel, em primeiro lugar, estas têm se mostrado como espaços passivos e ociosos, deixando de ser vista como imprescindível pela própria escola; tida como um “[...] recurso acessório que pode ser dispensado a qualquer momento, em consequência da irrisória contribuição que suas ações representam para a dinâmica [...]” escolar (p. 228).

Como informado, ao chegarmos à unidade escolar em estudo, nos deparamos com essa realidade: muitos livros ainda estavam embalados, intocáveis, inacessíveis, e conforme já salientado, a biblioteca permanece trancada. Portanto, fizemos o mesmo questionamento de Cagliari (1997) e verificamos que, à época, o espaço destinado à biblioteca escolar era utilizado como depósito de livros e materiais (vide Figura 6).

Na atualidade, embora o espaço tenha sido reformado e tenha recebido prateleiras e estantes para os livros, foi também transformado em espaço multimídia (vide Figura 10), em resultado, os computadores se tornaram o maior atrativo para os alunos. Associado a isso, a maior parte do acervo não se encontra organizado na biblioteca, mas alojado em caixas numa sala, uma espécie de depósito, e apenas uma pequena parte em estantes localizadas na sala de coordenação pedagógica, à disposição dos(as) alunos(as) para empréstimo (vide Figura 9).

Cabe então recorremos às palavras de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 55):

Faz tempo que a biblioteca escolar perdeu seu posto de honra para as salas de informática, mas não antes de perdido seu posto de honra para as sala de vídeo da TV Escola, e não antes, também, de ter perdido seu posto para a cozinha em que se passou a oferecer merenda escolar como isca para inadvertidos sujeitos pescáveis.

E completam os autores por afirmar que, em geral, as bibliotecas, principalmente as sem uso, têm seus espaços roubados para outras finalidades, tais como o depósito de materiais sem uso (livros didáticos, cadeiras, mesas etc.).

Mostra-se importante pensar até que ponto a escola em estudo, com foco em seu corpo gestor e docente, permitiu que o “lugar de honra” da biblioteca fosse roubado por outras finalidades que não estimular o hábito da leitura literária.

É importante também comentar a força que a cozinha, ou seja, a oferta da merenda escolar tem obtido ao longo dos anos. Não restam dúvidas de que essa política pública, diante das persistentes desigualdades e índices de pobreza no Brasil, são de extrema importância. Contudo, surge o questionamento: o que realmente tem atraído os(as) jovens à escola? A possibilidade de uma refeição ou do aprendizado? Para qual desses objetivos as ações governamentais têm buscado dar maior ênfase?

Diante do contexto de crise financeira resultante da pandemia por Covid-19, conforme dito no Capítulo 2 desta tese, o Governo do Estado Bahia criou o programa Bolsa Presença, uma política de transferência de renda que tem por exigência a frequência escolar dos(as) discentes, e não seus índices de aprendizado; parece-nos que o objetivo é focado apenas em evitar e reduzir o número e evasões dos(as) alunos.

Voltamos a salientar a relevância dessa política, contudo, nossa experiência pessoal e profissional tem evidenciado que são consideráveis os investimentos e as propagandas de divulgação de ações voltadas para distribuição, ampliação e qualificação da merenda escolar, porém o mesmo não se aplica quando o tema é o estímulo à leitura literária (construção e/ou reforma de bibliotecas escolares e disponibilização de bibliotecário(a), por exemplo).

Voltamos às palavras de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 55) para expor nosso ponto de vista diante da realidade observada na escola em estudo:

É inadmissível as escolas terem biblioteca e não permitirem que os alunos a frequentem ou impedirem os alunos de mexerem nos livros (“se não eles estragam...”). [...] Nem bibliotecas que existem nas escolas, mas são mantidas fechadas por falta de funcionários [bibliotecário(a) e/ou mediador de leitura].

Outro ponto salientado concernente ao acervo literário enviado à escola é o fato de parecerem distantes da realidade dos(as) discentes.

Tem o de *Pedro Bandeira* [obra recebida por meio do PNLD-Literário], um vermelhinho, eu tentei levar para sala, mas eles não conseguem se ver. Tem um que diz: “Quando eu era criança, não sei o que...”. Eles não se veem. Tem também essa dificuldade. (Clara)

Os(as) alunos(as), apesar de muitas obras à sua disposição, muitas vezes, não localiza nestas aquela temática com a qual se identifica; ou aquele *best seller* de que as pessoas tanto falam nas redes sociais. Ademais, os livros enviados pelo PNLD-Literário não possuem um *layout* atrativo, carecem de cores e gravuras.

Colomer (2007, p. 103), analisando comentários de jovens leitores, identificou dificuldades com os livros e a leitura, motivos que levaram ao afastamento do hábito de ler. Disseram eles(as): “‘Não se entende nada’, ‘Custa muito a acontecer alguma coisa’ [...] ‘A letra é muito pequena’ [...] os livros eram chatos”.

Muito provavelmente seriam essas algumas das justificativas apresentadas pelos(as) jovens soteropolitanos, discentes de uma escola pública, se questionados a respeito da recusa de desenvolver ou de terem abandonado o hábito da leitura literária.

Guedes (2006) lembra ainda que a atuação do professor envolve a criação das possibilidades para que essa leitura ocorra, descobrir formas de angariar e distribuir livros e influenciar na seleção do acervo, contudo, deve tomar o cuidado de permitir que a escolha das obras levem em consideração o critério de interesse do aluno, sua autonomia, constituído seja por leituras anteriores, seja por outros saberes.

No entanto, para que todas essas questões sejam resolvidas – ausência de bibliotecas escolares ou de espaços de leitura nas escolas; ausência de bibliotecário(a); obras que não atraem os/as jovens leitores(as) –, é necessário que, segundo salientado por Cosson (Miranda, 2021), as políticas públicas de leitura foque na formação de leitores e não apenas na promoção da leitura, ou seja, distribuição de livros.

Informamos, agora, que as análises dos grupos focais, além de nos ajudarem a conhecer os desafios enfrentados pelas docentes em si apropriarem da promoção da política de leitura literária, nos permitiu compreender as suas perspectivas no que se refere ao estímulo à leitura literária no ambiente escolar e às políticas públicas de leitura. Essas informações são exploradas a seguir.

4.1.1 Informações, concepções e papel do/da docente sobre as ações de estímulo à leitura

Com base na categoria informações, concepções e papel do/da docente sobre as ações de estímulo à leitura, tornou-se possível verificar: i) qual a concepção do/a docente sobre a leitura literária no contexto escolar; ii) se o/a docente considera a leitura literária apenas como base para atividades escolares ou se considera também a leitura fruição; iii) que atividade(s) ou ações de estímulo à leitura literária o/a docente organiza e/ou aplica e que materiais utiliza;

iv) se o/a docente organiza atividades para que os(as) alunos(as) façam uso do acervo literário e/ou da biblioteca; v) se o/a docente conhece/tem ciência das obras que compõem o acervo literário da escola.

Verificar qual a concepção do/a docente sobre a leitura literária no contexto escolar

As docentes participantes desta investigação, em suas declarações, demonstram compreender a leitura literária no contexto escolar como parte da formação educacional e pessoal dos(as) discentes. Salientam, inclusive, que este tipo de leitura pode contribuir para a formação integral, isto é, a formação que considera o aperfeiçoamento de aspectos físico, social, emocional e cultural dos indivíduos.

Segundo as participantes, a leitura pode favorecer o domínio de aspectos da língua portuguesa, mas acima de tudo, permitir o contato com os conteúdos atitudinais, tais como: a sensibilidade e o respeito.

É uma coisa que tem ser de verdade, e leitura literária para mim trabalha muito com sensibilidade. É a gente desenvolver determinadas capacidades; capacidades nossas enquanto seres humanos, né, é você ir cada vez mais se tornando mais humano, de alguma maneira. Porque quando você lê um livro, você dialoga com a vivência, experiências de outros seres, e isso se for trabalho realmente, feito com verdade, com entrega, você vai criando sensibilidade, sabe? Eu acho que a leitura a gente pode abrir para meio mundo de coisas. A gente pode trabalhar o combate à violência, a gente pode trabalhar gênero, a gente pode trabalhar tudo a partir do momento que a gente vai se tornando mais sensível em compreender o outro. A leitura possibilita isso. [...] Então, trabalhar com leitura é algo de verdade. Trabalha com nossa profundidade enquanto seres, mesmo. Amplia nossa percepção e sensibilidade. Uma das coisas que eu acho muito bacana no processo de leitura literária, é nos tornar mais sensíveis, perceptivos, de um modo geral, principalmente para respeitar os sentimentos e as emoções do outro. (Maramir)

Embora não tenham citado diretamente a Educação Infantil, por não ser este seu público discentes, as professoras pontuam a importância de o estímulo ao hábito de leitura literária ocorrer desde as séries iniciais a fim de que possa se consolidar nas séries finais; isto é, a leitura literária no ambiente escolar deve fazer parte da vida desse público ao longo de toda a Educação Básica.

Se a gente começasse a trabalhar no Ensino Fundamental, que a narrativa, essas coisas do contador de história, eu acho que atrai muito eles quando eles são menores. Aí no Ensino Médio talvez eles já chegassem com uma outra mentalidade, com outro interesse. [...] A gente pode trabalhar isso, e se trabalhar com meninos mais novos, certamente, a gente vai chegar ao Ensino Médio com alguma coisa consistente [...]. (Maramir)

São diversos os autores(as), tais como Colomer (2009) e Zilberman (2009) que salientam a importância de que o estímulo à leitura literária tenha início ainda na infância. De modo geral, é o que temos observado nas escolas brasileiras: uma ênfase à leitura literária nas séries iniciais. Porém Silva (2002) demonstra que essa postura pode resultar no equívoco, observado por ele, de centrar o hábito da leitura no período da infância “[...] sob o risco de, passada essa fase, tornar o processo irreversível, ou seja, não mais se conseguir o desenvolvimento de hábitos de leitura junto à população de adolescentes [...]”.

Lá no Barroso [se referindo a uma escola em que trabalhou], trabalhava com sexta, sétima e oitava séries [atualmente, sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental II], para fazer um trabalho durante os anos em que estive lá, muito bacana, eles tinham... Não sei também porque já tem quanto tempo? [...] Lá no ensino fundamental eles tinham um interesse muito grande [referindo-se às turmas para as quais ministrava aula há quinze anos]. Faziam a leitura coletiva, que eram esses livros paradidáticos que chegavam, dava um exemplar para cada um ou deixava um livro para dois, nós líamos capítulos, tirava sempre uma aula na semana, e no final a gente fazia um trabalho. E fluía. Eles liam, ficava aquela briga para ver quem ia ler na frente do outro e tal. (Maramir)

Defende Silva (2002) que, embora realmente o período da infância seja o ideal, o leitor literário pode ser formado em qualquer idade, basta que exista trabalho nesse sentido, ou seja, vencido os anos iniciais de vida, não significa que se não possa vir a desenvolver o interesse, e até mesmo a paixão, pela leitura literária.

Ademais, apesar de, por diversas vezes, salientarmos a importância da leitura literária para fruição e que o texto não seja unicamente utilizado como pretexto para atividades escolares, é preciso lembrar que é papel da escola apresentar aos/às educandos uma realidade distinta daquela que costumam vivenciar em seus lares, isso inclui o cumprimento de tarefas. Assim, o hábito da leitura literária, inicialmente, pode se apresentar como uma obrigação, algo impositivo.

Nessa esteira, afirma Lerner (2002):

Enquanto, fora da escola, a leitura [inclusive a literária] se mantém, em geral, alheia ao obrigatório, dentro dela não pode escapar da obrigatoriedade. Na escola, leitura e escrita são necessariamente obrigatórias, porque ensinar a ler e escrever é uma responsabilidade inalienável da instituição escolar. [...] a responsabilidade que a escola tem em relação ao ensino a obriga a exercer um forte controle sobre a aprendizagem, exigência que leva a privilegiar algumas questões e deixar outras de lado. (Lerner, 2002, p. 67-68)

É claro, que a expectativa é a de que, como passar do tempo, a leitura literária se torne um hábito, um prazer, um querer. Isso fica demarcado nas palavras da professora Clara.

Então, não é fácil [...] mas eu digo, quando algo vira tipo uma regra, eu penso que modifica, mesmo com essa dificuldade de livros para todos. Como isso acontece, eu não sei! Por exemplo, a gincana [que se iniciou como atividade imposta pela escola] já virou febre, tem que ter, eles já estão se acostumando. Tudo é moldável. (Clara)

Verificar se o/a docente considera a leitura literária apenas como base para atividades escolares ou se considera também a leitura fruição

Desvincular as atividades de leitura literária do processo avaliativo não é tarefa fácil, conforme salientado nas falas das professoras. Geraldi (2012, p. 97-98) reconhece que os professores têm dificuldade de lidar com essa postura e muitos se questionam: “Se não exijo nada como resultado dessa leitura, como vou saber se o aluno leu?”. No entanto, o que se espera é que os alunos apenas leiam, sem que necessariamente haja a necessidade de “prestar contas ao professor.”.

Porém, conforme salienta Lerner (2002) essa liberdade precisa de limites. Como dito, o corpo discente, primeiramente, precisa compreender que as atividades de leitura literária fazem parte da rotina escolar, logo, mostram-se como atividades obrigatórias, ou seja, poderá ser transformada em algo muito diferente do que ocorre fora da escola.

Eu sei que esses livros literários, para Enem, são obrigatórios, mas para quem não tem o costume de ler, não venha que não ler. Eles têm que começar com algo que gostem, mas aí eles gostando o professor antes tem que ler, porque com é que o professor vai cobrar? Então, assim, você vê que é um efeito dominó: você vai, aí no meio do caminho você consegue fazer o mínimo. Porquê? Porque não é só a família, não é só a escola... (Clara)

Além disso, a atuação docente sempre requer controle, por exemplo, se cada aluno(a) escolher livremente o que irá ler (algo pode ocorrer em alguns momentos), para o(a) professor(a) é muito difícil conhecer de antemão todos os livros escolhidos por eles(as) (Lerner, 2002).

Todavia, a busca por apoiar a leitura fruição e até mesmo conduzir os(as) alunos(as) a descobrirem ou revelarem suas habilidades artísticas se mostrou presente na fala das professoras.

Percebo também que esses projeto que tem, externos, que eles participam para fazer poemas, já comecei também com [cita o nome uma professora de Sociologia] um trabalho aqui e a gente estava direcionando para isso. O projeto estruturante da Secretaria de Educação, o Tempos de Arte Literária. Eu iniciei com [cita o nome uma professora de Sociologia], nós conseguimos reunir um grupo, formamos alguns encontros, e foi muito bacana até alguns encontros. A gente percebeu que aqueles alunos que participavam por vontade própria, sem ser essa coisa impositiva, compulsória, eles têm

realmente esse gosto pela literatura, pela arte literária. E aí foi muito produtivo aqueles poucos encontros. Mas aí teve um momento de greve e coisa e tal e desarticulou e a gente não conseguiu mais dar prosseguimento. Mas foi também bastante interessante, porque quando é não é compulsória, mesmo que sejam poucos, tem aqueles que gostam, que se jogam, que interagem. Aqui tem alunos que fazem poesia, que gostam. No terceiro ano, mesmo, vários já me mostraram seus escritos, em off, independente de aula. E é muito bacana ver isso. (Maramir)

Logo, parece-nos claro que a leitura literária no ambiente escolar irá sempre perpassar por duas realidades – ler por obrigação e ler por opção –, que não são excludentes e não somente podem, como devem, coexistir ao longo da formação escolar.

Verificar que atividade(s) ou ações de estímulo à leitura literária o/a docente organiza e/ou aplica e que materiais utiliza

Ao relatar seus esforços, quase sempre individuais, de fomentar a leitura literária, as professoras demonstram optar por executar as atividades em sala, durante os horários de aula. Essa postura nos remete ao posicionamento de Guedes e Souza (2011, p. 19), no texto *Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português*, de que é importante trabalhar com as obras literárias em sala de aula porque este é o “[...] lugar onde o professor ensina, onde ele mostra, por sua presença e sua atuação, a importância da leitura.”, ou seja, a sala de aula seria o local da “[...] criação de um vínculo com a leitura.”.

Esse tipo de postura tem também relação com a já citada “leitura literária horizontal”, proposta por Cosson (2021), na qual a leitura literária pode funcionar como um reforço para manter e ampliar o contato com a leitura e a escrita, com o fito de que emergem o hábito e o gosto pela leitura.

Segundo esses autores, o papel da biblioteca seria então expandir o interesse dos(as) alunos(as) pela leitura literária e/ou ajudá-los a se centrar em uma leitura de aprofundamento.

Então tenho trabalhado mais com os textos, indico, até hoje eu levei alguns exemplares, estão no meu armário, para trabalhar, para mostrar para eles [...] e perguntei: Alguém quer levar pra ler? Pode levar e tal, eu marco o dia e me devolve. (Maramir)

Buscam também outras alternativas, tais como a citada por Clara.

As meninas que hoje são primeiro ano D, elas já me acompanham desde o sexto ano e aí a gente criou um clube de livro. Veio até a pandemia. Aí peguei os livros de meus filhos, que a escola dava, né, que eu tive que comprar, um foi o *Dário de Samira*, que falava sobre a guerra na Síria, elas ficaram encantadas. E trocaram, uma emprestava a outra. (Clara)

Além disso, as professoras relatam a dificuldade em trabalhar obras na íntegra, recorrendo a textos, fragmentos de textos ou a gêneros textuais que têm por característica serem mais curtos.

Mas a nível mesmo, assim, coletivo, de turma, eu não tenho conseguido fazer um trabalho mais específico, relacionado à literatura. Assim poemas, porque eu gosto, análises de poemas esporádicos, né? Contos, no terceiro ano, eu também já teve épocas de eu trabalhar com contos, eu acho muito interessante trabalhar com contos, já que eles não leem romance. O conto eu acho que é mais próximo da realidade deles. De qualquer maneira eu sempre estou trazendo algo relacionado à arte literária. (Maramir)

Todavia, esses tipos de prática exigem cuidado para que os(as) alunos não se deparem com dois dos problemas apontados por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017): a fragmentação da leitura e a “imbecilização do ato de ler”.

A fragmentação, em geral, está presente nos livros didáticos que “[...] amam fragmentos de fragmentos de textos que, depois, são ainda mais fragmentados na hora de ‘entender’ e ‘interpretar’ o que leu.” (*idem*, p. 80). Essa fragmentação tem por consequência negativa dar a falsa impressão de compreensão profunda do texto e perda da possibilidade de visualizar o todo; e pode até levar os(as) jovens a se contentarem com a visão parcial das coisas (realidade já observada na contemporaneidade, principalmente em postagens nas redes sociais).

Ainda mais, pode levá-los(as) a crer que uma leitura aligeira e superficial, tal como ler a primeira e última página do livro, é suficiente para que apreendam o todo. Nesse sentido, é importante lembrar que, não somente pesquisas como nossa experiência profissional tem identificado nos(as) estudantes a resistência não somente à leitura, mas também à reflexão, ao desenvolvimento da criticidade. Eles(as) são inundados por uma gama de informações (e não necessariamente conhecimentos), em um contexto imediatista e acelerado, processadas, as quais não os(as) estimulam ao menos aos questionamentos. Em outras palavras, estão se habituado a acharem tudo pronto e acabado.

A “imbecilização do ato de ler”, citadas por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) tem relação com a fragmentação do texto, visto que diz respeito aos enunciados das questões de interpretação e compreensão de texto, que levam os(as) alunos(as) a, apenas, repetir o óbvio, presente na superfície do texto, sem conduzi-los(as) à reflexão e sem respeitar suas múltiplas inteligências.

A tendência a essas práticas pedagógicas resultam, muitas vezes, da formação inicial de professores(as), nos cursos de licenciatura. No que se refere aos cursos de Letras, há décadas, tem imperado o currículo organizado em três anos de teoria, sob responsabilidade da área específica, mais um de prática, a cargo da área de Educação, com a ideia de que a formação do professor é papel da pedagogia.

Ao passo que são oferecidas normalmente por professores com formação apenas em Educação, as disciplinas diretamente pedagógicas tendem a ignorar a especificidade do curso em favor do perfil de um docente geral. Dessa forma, as questões educacionais em discussão nessas disciplinas, ainda que relevantes para a atuação de qualquer professor, terminam sendo pouco elucidativas para os(as) futuros(as) professores(as) (Cosson, 2013; Bispo; Jesus; Santiago, 2022).

Como efeito, o que se observa é:

[...] ausência de reflexão sobre o que é educação literária e quais seus objetivos, que revela a ineficácia do ensino de Literatura Brasileira na graduação, considerando que o estudo enciclopédico e informativo apenas afasta o graduando do letramento literário [...] (Cosson, 2013, p. 16).

Com isso, desejamos salientar que a responsabilidade pela adequação nas formas de abordar a leitura literária contexto escolar não é trabalho unicamente do(a) professor(a), que, sim, às vezes opta pela acomodação, mas também resultantes dos currículo engessados dos cursos de licenciatura que se registem a oferecer uma formação em que efetivamente estejam atreladas teorias e práticas, universidade e educação básica³⁴.

Verificar se o/a docente organiza atividades para que os(as) alunos(as) façam uso do acervo literário e/ou da biblioteca

As professoras ratificam a situação relatada desde a Introdução desta tese: o pouco uso que fazem do espaço destinado à biblioteca escolar, atualmente transformada sala multimídia.

Assim vou falar até da minha prática, seu eu disser a você que eu fui na biblioteca para botar eles pra ler, eu não fiz isso, porque eu não consigo fazer algo que eu... Ah, gente, pega um livro e leia! É superficial, entendeu? Tudo bem, eles vão. Mas teve alguns que já passaram por causa de sala de informática, mas eu não acho eficaz. [...] É um espaço bacana, a sala não comporta muitos alunos, aí eles vão ficar mexendo nas coisas. Você está levando para quê? Só para eles verem que é biblioteca? Eu não vou, eu me sinto mal, eu me sinto ridícula. Eu fico na minha sala, entendeu? (Clara)

³⁴ A fim de ampliar a discussão sobre esses distanciamentos entre os cursos de formação de professores(as) e o “chão da escola”, recomendamos a leitura do artigo de Bispo, Jesus e Santiago (2022).

As discentes parecem compartilhar do já citado pensamento de Guedes e Souza (2011) de que biblioteca escolar é um espaço para aprofundamento de leituras, e também, um local onde deve vigorar a leitura por opção.

Para mim é uma ponto chave, se a biblioteca estivesse aí funcionando, se fosse um espaço aberto para as alunos irem espontaneamente, em um horário em que eles estivessem aqui... que às vezes tem horário vago, podem até vir em outro turno, né, aqueles que gostam de leitura mesmo, tem os que gostam. (Maramir)

No entanto, não podemos perder de vista que o(a) professor(a) tem um papel privilegiado como mediador da relação aluno-texto, por isso, cabe a este profissional, também, “[...] criar ou proporcionar o contacto com um acervo de obras [...]”, sendo que uma das formas de fazê-lo é por meio da biblioteca e de “[...] projectos de animação da biblioteca [...]” que envolvam a escola e a comunidade, tais como: feira do livro, clube de leitura, semana do livro/escritor, concursos etc. (Amor, 1994, p. 96, 107).

Eu consegui através do diário de leitura. Eu já fiz com as três séries do ensino médio e o nono ano. É essa luta, né? No final você descobre que tem um ou outro que gosta de ler. E como, depois, eles tinham que produzir um diário, era uma atividade em que eles não iam para a internet copiar resumo, eles tinham que dizer a relação deles com a obra. E no final alguns até me agradeceram: “Pró, eu nunca tinha lido um livro”, ou só tinham lido trechos de livro. (A pesquisadora)

Sendo assim, é necessário que os(as) professore(as), ao menos, divulguem a seus/suas alunos(as) a existência de uma biblioteca e/ou espaço de leitura e seu acervo na unidade escolar em que atuam, afim de que, por meio dessa ciência, os(as) discentes possam ter a curiosidade aguçada, o desejo alimentado, a possibilidade de escolher se querem ou não desfrutar da leitura literária.

Verificar se o/a docente conhece/tem ciência das obras que compõem o acervo literário da escola

As professoras têm ciência de que a escola dispõe de amplo acervo literário, contudo, conhecem poucas dessas obras. Segundo aqui explorado, a falta de tempo para se familiarizar com as obras e a pouca participação no processo de sua seleção seriam fatores que levariam a esse quadro.

Porém algumas das obras, já sendo ou não do conhecimento das professoras quanto a seu conteúdo, têm sido utilizadas em suas atividades de leitura literária.

O que foi que eu fiz? Peguei *Os miseráveis*, peguei *Juca Pirama* em quadrinhos [obras recebidas pela escola por meio do PNLD-Literário], levei. (Clara)

E para fazer o diário de leitura, muitos não tinham acesso a livros, então eu os levava na biblioteca para que pudessem escolher uma obra. (A pesquisadora)

Desse modo, voltamos a enfatizar a necessidade de engajamento por parte dos(as) docentes. Mesmo que não consigam desenvolver as tão almeçadas atividades de leitura literária, como já dito, eles(as) devem divulgar a biblioteca e as obras literárias a seu público discente e permitir que degustem desse material; devem também, a partir de suas experiências pessoais, ressaltar o prazer e os aprendizados que a literária proporciona. Lançadas e regadas as sementes, caberá aos/às seus/suas jovens discentes decidirem se estas serão cultivadas.

4.1.2 Informações e concepções do/da docente sobre políticas públicas e/ou ações governamentais de estímulo à leitura literária

Ademais, ainda com o auxílio do grupo focal, visamos obter as concepções do(a) docente sobre políticas públicas e/ou ações governamentais de estímulo à leitura literária. O intento era: i) verificar se o/a docente identifica ou tem ciência de políticas públicas ou ações governamentais de estímulo à leitura literária e acesso às bibliotecas escolares; ii) verificar se o/a docente identifica a aplicação de políticas públicas ou ações governamentais de estímulo à leitura literária e acesso às bibliotecas escolares na escola em que atua; iii) verificar se o/a docente identifica o papel das políticas públicas ou ações governamentais de estímulo à leitura literária no contexto escolar.

Verificar se o/a docente identifica ou tem ciência de políticas públicas ou ações governamentais de estímulo à leitura literária e acesso às bibliotecas escolares

As professoras relataram conhecer algumas políticas públicas de leitura, tal como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Quando questionadas diretamente, afirmaram não terem ciência de que o PNBE foi

extinto, de que o PNLD foi modificado para Programa Nacional do Livro e do Material Didático e nem que foi criado o PNLD-Literário.

Elas desconhecem também as políticas de leitura da Bahia, tal como o Plano Estadual do Livro e Leitura. “E a gente nem conhecia. Eu só soube por causa de você. Eu vou ser sincera: eu não sabia.” (Clara).

No âmbito baiano, segundo já mencionado, elas tem ciência do Projeto Tempos de Arte Literária, o qual é apresentado à comunidade escolar no âmbito da Jornada Pedagógica.

Cabe salientarmos que, ao longo de nossos dez anos de atuação docente na unidade escolar, não nos recordamos de que outras políticas ou projetos de leitura tenham sido apresentados aos/às docentes nos encontros pedagógicos. Ratificamos o que já fora dito: nossos conhecimentos acerca das políticas de leitura são resultado de pesquisas e da participação em eventos; em outras palavras, resultado de iniciativas individuais.

Basicamente, as docentes relataram saber que Ministério da Educação, por meio das políticas de leitura, envia livros às escolas. No entanto, identificam problemas na execução dessas políticas, a exemplo da quantidade de exemplares que são enviados à unidade de ensino: ““Ah, mas o governo manda livro!”. Mas não manda para todas as turmas.” (Clara).

As professoras não fazem menção a outros objetivos estabelecidos por essas políticas, tais como: a formação continuada de professores(as) e a formação e/ou envio de mediadores(as) de leitura para atuarem nas escolas, especificamente nas bibliotecas escolares: “Mas aí você falou em políticas: está faltando, e se existe, exercer isso. [...] O que eu vejo, é o que você falou: chegam os livros e pronto.” (Clara).

Logo, fica novamente evidenciado que elaborar e implementar políticas públicas de leitura, sem a devida divulgação e orientações e sem oferecer os suportes necessários para que estas sejam, verdadeiramente, apropriadas por docentes e discentes – prática recorrente dos governos há anos –, não se mostra suficiente.

Verificar se o/a docente identifica a aplicação de políticas públicas ou ações governamentais de estímulo à leitura literária e acesso às bibliotecas escolares na escola em que atua

Além do já citado conhecimento limitado a respeito das políticas de leitura, as professoras afirmaram se sentirem excluídas ou pouco incluídas no processo de seleção das obras literárias a serem enviadas às escola pelos programas.

Em nenhum momento fomos convocadas para escolher as obras [Falando sobre o PNLD - Literário]. [...] Não chega a envolver mesmo o professor. (Maramir)

Conforme descrito no Capítulo 3, item 3.1.5, no processo de seleção dos livros literários é encaminhada às escolas, em versão digital, uma lista de títulos e resenhas para que os(as) professores(as) escolham os livros que gostariam que a escola recebesse. Todavia, reconhecem as discentes a quase impossibilidade de fazer a leitura de todo esse material. Conforme declarou Clara: “Eu nem sabia nem que vinha listagem. Chega o livro, livros bons, né, muitos eu não conheço, vou ser sincera.”.

Associado a isso, a última seleção das obras ocorreu quando a escola ainda enfrentava o contexto pandêmico provocado pela Covid-19, diante um grande número de demandas ainda consequentes dessa realidade, o que levou a uma seleção feita de forma aligeirada, com a participação de poucos(as) discentes, e teve por objetivo, basicamente, não perder o prazo de seleção das obras.

E, novamente, a questão da quantidade insuficiente de obras vem à tona.

Tem o de *Pedro Bandeira* [obra recebida por meio do PNLD-Literário], um vermelhinho [...]. Então chega, vamos dizer vinte, você tem uma turma de trinta, trinta e cinco, senta em dupla, não funciona. Então o professor tem que parar e esquematizar um aula para isso. Termina o professor sempre envolvido, eles não fazem. A escola tem uma biblioteca muito bonita, mas não dá para todos, não tem como a gente fazer uma troca. Então o que chega não é a quantidade suficiente e a gente às vezes não tem nem tempo para parar para ficar lendo esses livros. E não chega para todos. (Clara)

Em suma, elas não negam a aplicação de políticas públicas de leitura na escola em que atuam, mas listam diversos problemas que precisam ser enfrentados, ratificamos, por uma gama atores sociais: instâncias governamentais, gestão escolar, coordenação pedagógica, professores(as), para citar alguns.

4.2 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS(AS) DISCENTES EM SI APROPRIAREM DA PROMOÇÃO DA POLÍTICA DE LEITURA LITERÁRIA, EM VISTAS A UMA UNIDADE DE ENSINO DA REDE ESTADUAL DE SALVADOR

Buscamos saber quais os desafios enfrentados pelos(as) discentes no processo de estímulo à leitura literária, nesse âmbito, os aspectos mais destacados foram: i) a escola tem falhado em incentivar a prática da leitura literária; ii) a escola não, ou pouco, organiza

atividades e/ou projeto de leitura literária; iii) as atividades e/ou projeto de leitura literária estão (quase) sempre ligadas ao cumprimento de atividades, com pouco, ou nenhum, estímulo à leitura fruição; a escola não organiza atividades para que os(as) alunos(as) façam uso do acervo literário e/ou da biblioteca; ii) o/a discente, em geral, não tem ciência das obras que compõem o acervo literário da escola.

Para os(as) discentes a escola tem falhado em incentivar a prática da leitura literária

Foi unânime o posicionamento dos(as) discentes em considerarem que a escola falha no quesito estímulo à leitura literária.

Na escola é falta do incentivo. Porque a gente tem a biblioteca, tem um monte de livros que são interessantes e não fazem uso de nada. (Serena)

É como Serena falou mesmo, falta muito incentivo (Lu).

É esta uma situação, no mínimo, preocupante, uma vez que já está demarcado e aceito socialmente que a escola é uma das principais instituições responsáveis por tal tarefa. No âmbito das pesquisas sobre a leitura literária no ambiente escolar, são muitos os autores que defendem esse posicionamento (Silva, 2009, 2013; Zilberman, 1998, 2009; Guedes; Souza, 2011).

Interessante destacarmos da fala de Serena o que ela, e talvez outros(as) discentes, acredita ser uma das motivações para ausência ou carência de estímulo à leitura literária por parte das escolas, em especial as da rede pública de ensino:

A leitura, eu acho que não só aqui, mas muitas outras redes que não tem esse incentivo. Cê vê mais incentivo de leitura em escola particular porque, mesma forma como a gente, mas de uma forma bem maior lá, porque os pais cobram da escola em si. Muito mais porque eles tão pagando. Não que alguns pais não cobrem [...] mas falta dá o sentido. Eles [os professores] incentivam muito mais a leitura pela questão também que eles estão sendo pagos para aquilo. E na escola pública não tem muito esse interesse dos alunos e também não tem muito da parte do setor administrativo. É bem pouco esse incentivo. (Serena)

Na fala de Serena emergem questões importantes, tais como: haveria maior incentivo à leitura literária em escolas da rede particular que da rede pública; os(as) pais/mães/responsáveis de alunos(as) da rede particular exigem das escolas atividades de leitura literária porque pagam pelo serviço; na escola pública não há muito interesse por parte dos(as) discentes pela leitura literária; na escola pública o setor administrativo (acreditamos

que ela se referia à gestão e ao setor pedagógico) não tem demonstrado interesse em estimular a leitura literária.

É comum observarmos que, dentre os materiais escolares a serem adquiridos pelos(as) alunos(as) de unidades de ensino da rede particular estejam obras literárias. Em resultado, é notável, também, a cobrança por parte dos(as) pais/mães/responsáveis para que tais materiais sejam efetivamente utilizados, que os livros sejam “lidos”.

Apesar de haver nos relatos dos(as) participantes comentários a respeito do incentivo de seus familiares para que sejam leitores (informação que exploraremos em categoria específica), não sabemos quantos, dentro o universo de cerca de 150 discentes do Ensino Médio Regular, do turno matutino, matriculados(as) na unidade escolar em estudo em 2023 realmente incentivam seus/suas filhos(as) nesse sentido. Ademais, não notamos a informação de que tenha havido por parte desses(as) a cobrança para que a escola em que seus/suas filhos(as) se encontram matriculados estimule a leitura literária ou possua biblioteca/espço de leitura ou disponibilize obras literárias.

Não estamos afirmando que essa postura não exista, todavia, apoiando-nos nas palavras de Serena, essa atitude parece ser mais latente e visível por parte daqueles que matriculam seus/suas filhos(as) em unidade de ensino da rede particular. Cabe relatarmos, também, em que ao longo de dez anos de atuação docente e de participação em diversos encontros pedagógicos entre a escola e os(as) pais/mães/responsáveis, não temos lembrança de alguns destes(as) terem pontuado a questão da leitura literária na escola.

Diante disso, é interessante pensarmos em possíveis causas para a aparente omissão dos(as) pais/mães/responsáveis quanto a exigir da escola o incentivo à leitura literária, em especial a realidade socioeconômica e o constante enfretamento das vulnerabilidades sociais com os quais tem que lidar as famílias desse(s) jovens de uma periferia de Salvador.

Questões tais como baixa/média escolaridade dos(as) pais/mães/responsáveis, pouco tempo para se dedicar à vida escolar do(a) filho(a) emergiram na pesquisa de Carneiro (2023) e se mostraram de grande impacto.

Em razão das demandas de trabalho, temos observado que muitos(as) desse(as) pais/mães/responsáveis não dispõem de tempo para acompanhar a vida escolar de seus/suas filho(as), o que, inclusive é observado nas reuniões pedagógicas convocadas pela escola, nas quais, um percentual significativo não comparece.

Associado a isso, ao conversarmos com esse(as) pais/mães/responsáveis, notamos que entre eles(as) são pessoas com baixa ou média escolaridade, e por vezes, com pouco domínio

dos conhecimentos escolares, tendo, inclusive, dificuldades para auxiliar esses(as) jovens no cumprimento dos estudos.

Soma-se a isso, há o fato de que para esses(as) pais/mães/responsáveis, diante das limitações financeiras, muitas vezes, a preocupação maior é que seus/suas filhos(as) obtenham aprovação, concluam o Ensino Médio e ingressem no mundo do trabalho (conforme dito, alguns/algumas, discentes da unidade escolar em estudo já estão trabalhando); logo, a leitura literária tende a ficar em segundo (se não, último) plano.

Ao considerarmos algumas das expressões dos(as) discentes, ratificamos haver uma espécie de esforço individual por parte de professores(as) em fomentar o hábito ou o interesse pela leitura literária, algo que foi relatado pelas docentes entrevistadas. Possivelmente, uma tentativa de preencher a lacuna deixada pela escola e pelo Estado enquanto instituições.

Mas sempre alguns professores, sempre pega no pé, incentiva. Só que aí vai da gente também, né? Os professores sempre falam: “a leitura é isso, é boa, é importante na vida da gente”. Só que aí vai da gente abrir o olho e correr atrás também. (Lávi)

A única professora que botava a gente pra ler, ler, ler mesmo, assim, era (cita o nome da professora de Língua Portuguesa) [...]. (Landim)

Conforme a realidade observada e o comentário de alguns/algumas discentes participantes desta pesquisa, parece-nos vigorar a perspectiva equivocada de que somente, ou primordialmente, os professores de Língua Portuguesa são os responsáveis pelo estímulo à leitura literária. No entanto, com base na nossa experiência e observações feitas na unidade escolar em estudo (cf. Capítulo 2) temos notado que, positivamente, há docentes responsáveis por outros componentes curriculares que também têm buscado fomentar o interesse pela leitura literária por incluir obras literárias em seus de materiais de apoio ao ensino, tais como docentes de História, Filosofia, Sociologia e Projeto de Vida.

Essa realidade coaduna ao asseverado por alguns estudiosos desse campo. Guedes e Souza (2011, p. 17) afirmam que “Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, é responsabilidade da escola.”.

Complementam os autores por especificar que o estímulo à leitura:

É tarefa do professor de história, de geografia, de ciências, de artes, de educação física, de matemática... E tarefa da escola: a escola – os professores reunidos na mais básica das atividades interdisciplinares – vai reservar alguns períodos da semana para que os alunos se dediquem, em suas salas de aula, à leitura individual, solitária, silenciosa de todo tipo de material [...]. (Guedes; Souza, 2011, p. 17)

Sendo assim, ao pensarmos no estímulo à leitura literária como função da escola, é necessário incluirmos toda a comunidade escolar, e, quando focarmos no papel dos(as) professores(as), é fundamental salientar a importância de todas as áreas.

A escola pouco organiza atividades e/ou projeto de leitura literária

Nesse categoria, notamos de positivo o fato de que os(as) docentes participantes verificam por parte da escola ou de alguns/algumas professores(as) a promoção de atividades ou projetos de leitura. As docentes entrevistadas relataram seus esforços nesse sentido.

Todavia, os(as) alunos(as) não deixaram de pontuar as falhas que identificaram nessas práticas. O ponto alto, em razão do período – poucos meses após o evento – foi a feira literária promovida pela escola em 2023 (vide Capítulo 2). Embora tenham participado de forma ativa, muitos informaram tê-lo feito apenas por obrigação, no intuito de obter a pontuação, haja vista que se tratava de uma atividade avaliativa.

Eu lembro que tinha uma época que colocavam poesia na parede, mas também não chegam a chamar, tipo, os autores, para a gente conhecer um pouco sobre a obra, tal. [...] Acho que isso motiva a gente a querer conhecer mais. (Luna)

O que eu lembro que uma vez o colégio botou os livros para os alunos que quisessem ler no pátio. E tinha uma pessoa que anotava os empréstimos (Monteiro)

A feira literária que teve... então... (risos). Foi obrigação. (Júlia)

Pra gente foi muito, foi meio que uma obrigação. Foi obrigação, mas foi por causa dos temas. Beleza que não tinha muito tempo para fazer [...] mas pra muitos alunos que tiveram que pegar livro, assim, eles fizeram como obrigação. As salas fizeram pela parte da obrigação em si, porque sabia que se não fizesse não ia ganhar o ponto. (Serena)

A Fliceça ficou como um evento para ganhar ponto. Não foi algo que me motivou muito a ler, não. E ficou realmente esse coisa: vocês precisam fazer essas atividades, precisam fazer isso aqui para poder ganhar esse ponto. Foi isso aí. Morreu nisso. (Luna)

Esses relatos mostram que, mesmo bem intencionados, os(as) professores(as) podem vir a promover uma atividade que não atinge o objetivo proposto ou almejado. Porém se mostra importante fazemos alguns esclarecimentos a respeito da referida feira literária: i) a organização da feira foi resultado das contribuições de um grupo de professoras, por conseguinte, seu modelo final se distanciou da proposta inicial que não previa o cumprimento de tantas tarefas por parte dos(as) discentes; ii) em razão de mudanças no calendário de

atividades da escola e do enfrentamento de alguns dias de paralisação de aulas (falta de água na escola, campanha sindical para recebimento de direitos etc.), a data para execução da feira foi modificada mais de uma vez, ao final, restou pouco mais de um mês para que o corpo discente fosse orientado e pudesse executar as tarefas; iii) houve resistência por parte de alguns/algumas docentes quanto à execução da feira (assim como tem ocorrido com outros eventos promovidos pela escola, tal como a gincana anual), isto fez com que algumas turmas demorassem a ter ciência das tarefas ou não tivessem suas dúvidas devidamente sanadas; iv) houve resistência por parte do corpo discente, o tema leitura literária não lhes pareceu atrativo; isso fica enviado ao compararmos a participação dos(as) alunos(as) na feira das nações, ocorrida em 2022, na qual estavam mais envolvidos(as) e até mesmo empolgados(as).

Os comentários a respeito da feira literária evidenciam também quão complexa é a tarefa de buscar caminhos para o estímulo à leitura literária no ambiente escolar. Por vezes, o assunto parece ser abordado de forma simplista, como se houvessem “receitas mágicas” a serem postas em prática. Ademais, é grande a responsabilidade imputada à escola e aos/as professores(as), sem que seja lhes dado os devidos preparo e suporte.

Nesse sentido, as falas das professoras relataram diversos desafios enfrentados por elas, tais como falta de tempo para lidar demandas da vida pessoal e profissional, dificuldade de acesso à biblioteca e ao acervo literário, ausência de um(a) bibliotecário, entre outros (ver item 4.1).

No tocante aos projetos de promoção da leitura literária por parte da escola, Serena apresenta uma reflexão.

Porque que o colégio não faz esse tipo de projeto para arrumar a biblioteca? Não é um trabalho. A gente fazer um projeto de incentivo à leitura. [...] Também é algo que não adianta fazer de forma obrigatória, porque quando faz de forma obrigatória, todos os alunos vão querer..., não vão querer ir e vão ficar lá de má vontade. Nada mal feito presta. Bota um projeto de voluntário na escola. A própria escola dar essa opção: projeto voluntário para a arrumação da biblioteca [...] os alunos teriam essa escolha. [...]. É aquela questão: fazer um projeto voluntário. Até os alunos que já se formaram se quisesse participar, era um projeto voluntário, porque não? Não é algo obrigatório, a gente não está pedindo dinheiro para nada. [...] Mas a escola também não dá essa parte de incentivo [...]. (Serena)

A fala de Serena indica-nos outro fato importante: o quanto ainda precisamos avançar no que se refere a ouvir as vozes de nossos(as) jovens estudantes. Colomer (2007) afirma que no campo do estímulo à leitura literária surgiu, com maior força nos últimos anos, a percepção da necessidade crescente de ouvir. Diz ela: “Mais do que descobrir porque não leem, trata-se

de ouvir os que leem apesar do contexto, para saber o que os motiva a fazê-lo. [...] para conhecer suas dificuldades e estímulos [...].”.

Dessa forma, embora estejam em fase de desenvolvimento e necessitem de orientação e suporte, muitas vezes esses(as) jovens já se mostram como cidadãos críticos, atentos às suas realidades e com ideias e o desejo de intervir a fim de solucionar alguns problemas que os(as) afetam.

As atividades e/ou projeto de leitura literária promovidos na escola estão (quase) sempre ligadas ao cumprimento de atividades, com pouco, ou nenhum, estímulo à leitura fruição

Não identificamos nos comentários dos(as) alunos(as) o incentivo à leitura fruição ou recreativa, aquela leitura “[...] comandada pela satisfação de interesses e ritmos individuais, cuja promoção conduzirá o desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal dos textos.”. É a esse tipo de leitura que primordialmente, mas não exclusivamente, se destinam os livros literários.

É tipo quando coloca para fazer resumo: “Ah, leia tal coisa e resuma”, a pessoa vai ler por obrigação e não porque quer. (Júlia)

Fazer relatório. A gente odeia fazer relatório. (Lu)

A única professora que botava a gente pra ler, ler, ler mesmo, assim, era (cita o nome da professora de Língua Portuguesa). [...] Ela botava pra gente ler o texto em voz alta na sala. [...] Ela fazia, pegava um poema, uma poesia... Mas era como atividade, entendeu? A gente tinha que ler em casa, responder as atividades e na sala a gente tinha que ler, que responder, explicar (Landim)

Poderia fazer algo mais descontraído. Sei lá, no colégio a gente vai fazer um... como a gente tá falando de leitura, fazer um dia de leitura: tragam um livro que vocês gostam. (Uma das participantes ri, indicando descrédito na atividade). Tem gente que vem, Júlia. (Lu)

A professora (cita o nome da professora de Língua Portuguesa) que pegava os livros de Machado de Assis, falava um trecho e botava pra gente ler e fazer uma atividade. (Monteiro)

Salientando os benefícios da leitura recreativa, Amor (1994) assevera:

A leitura recreativa, além de permitir o confronto do sujeito com os outros e com a realidade, permite-lhe, ainda, mediante o apelo ao imaginário, a transposição de universos, a vivência de outros modos de ser, a resolução de conflitos interiores e de problemas de ordem psico-social. É, por isso mesmo, um fator decisivo na maturidade da criança e do adolescente, no seu equilíbrio afetivo, a sua inserção no coletivo e da comunidade, em geral. (Amor, 1994, p. 97)

Assim são apontadas como consequências benéficas da leitura fruição ou recreativa a formação do sujeito-leitor em sua plenitude, seja na formação educacional, *stricto sensu*, seja na formação cidadã.

Como dito na Introdução desta tese e discutido com base nos relatos das professoras, um dos desafios que os(as) docentes ainda precisam vencer é desatrelar as atividades de leitura literária, exclusivamente, a atividades intermediárias (avaliar, responder a exercícios, produzir relatórios etc.).

Ainda nessa mesma defesa, Amor (1994, p. 96) aponta a necessidade de favorecer o “[...] descondicionalização da ideia de leitura-pretexo (de todo o tipo de exercícios associados ao tratamento dos conteúdos de ensino) [...]” como uma forma de desenvolver uma estratégia global de promoção da leitura recreativa.

Ela lembra ainda que o uso da leitura literária na escola enquanto meio de ensino têm enfraquecido nos alunos o prazer de ler, reforçando nestes a convicção de que a prática de leitura estará sempre associada a obrigações enfadonhas. Contudo, isso não é tarefa fácil, conforme salientado nas falas das professoras e ratificado por Geraldi (2012).

Cabe ressaltarmos, no entanto, a partir dos relatos das docentes e de nossa vivência, que a resistência à leitura, de modo geral, por parte dos(as) alunos(as), tem levado os(as) docentes, de diferentes áreas, a associarem a leitura, e a leitura literária, a atividades obrigatórias, até mesmo na expectativa de que, por meio do contato impositivo, possa haver o desenvolvimento do interesse e o reconhecimento de sua importância.

Nesse âmbito, mostra-se válido recuperarmos os dados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, discutida na Introdução. Foi verificado que 81% dos leitores estão estudando, (Fundamental I (1º a 5º ano), 49%; Fundamental II (6º a 9º ano), 54%; Ensino Médio (1º a 3º ano), 55%; e Superior, 68%). Ou seja, o hábito da leitura, muito provavelmente, está sendo mantido porque essas crianças e esses(as) jovens recebem o estímulo da escola, nem que seja, inicialmente, por meio das atividades obrigatórias.

A pesquisa apontou também que a pessoa que mais influenciou o(a) entrevistado(a) a desenvolver gosto pela leitura, foram os(as) professores(as), com 11%, indicando a importância deste(a) profissional para o estímulo ao hábito de leitura; e voltamos a salientar: por vezes, o caminho encontrado, principalmente quando o público discente é formado por adolescentes e jovens, é a leitura obrigatória.

Ademais, a sociedade ainda exige que na escola sejam aplicadas atividades avaliativas, que os(as) alunos(as) sejam preparados(as) para as avaliações externas, como o aqui citado

Pisa (vide Introdução) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)³⁵, que, entre outros aspectos, avalia o domínio da leitura; além do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a que muitos se submetem a fim de pleitear uma vaga nas instituições de ensino superior.

Não podemos nos esquecer da interferência do avanço dos meios e das tecnologias de informação e comunicação nas nossas vidas; muito citado pelas professoras. Nesse sentido, Zilberman (1988), em sua obra *A Leitura e o Ensino da Literatura*, já apontava que, uma das barreiras para o incentivo à leitura no Brasil era “[...] a tarefa de enfrentar a concorrência dos meios de comunicação de massa que, mais competentes e melhor instrumentalizados, capturaram uma audiência jamais alcançada [...]”, na atualidade, podemos incluir nesse grupo as redes sociais e seus diversos atrativos.

Em anos recentes, a referida autora ratifica suas ideias ao afirmar que a denominada “crise da leitura”, provém, dentre outras coisas, do aparecimento e da expansão de outros meios de veiculação de informações, que, à primeira vista, provocam o encolhimento e a ameaçam substituir o hábito da leitura. E complementa por dizer que aquelas pessoas que poderiam vir a constituir o público da literatura apresentam outros interesses, divergentes do consumo de textos impressos, isto é, há um maior interesse pelo que é visual, auditivo e performático (Zilberman, 2009).

A escola não organiza atividades para que os(as) alunos(as) façam uso do acervo literário e/ou da biblioteca

Dentre os problemas enfrentados para a obtenção ou desenvolvimento do hábito da leitura literária na escola em estudo está o fato de que, conforme relatado na Introdução e no Capítulo 2 desta tese, embora possua um espaço destinado para a biblioteca escolar e amplo e diversificado acervo literário, a biblioteca se encontra fechada, situação que foi reforçada após o espaço ter sido transformado em sala multimídia.

³⁵ O Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante, da rede pública e da rede privada. É composto por duas avaliações principais: a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A Prova Brasil, aplicada a estudantes do 9º do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, avalia o desempenho em língua portuguesa e matemática, além de coletar informações socioeconômicas e demográficas. Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 20 dez. 2023.

Além disso, as professoras entrevistadas colocaram essa situação como uma das justificativas para se apropriarem da leitura literária e auxiliarem seus/suas alunos(as) a fazerem o mesmo.

Era para a biblioteca estar aberta na hora do intervalo. Era para estar aberta, se a gente quisesse ir lá ler um poema, um livro. Aí falou que era sala de que, mesmo, gente? [...] Computação. O povo nem mexe no computador. (Landim)

A gente não pode pegar porque sempre tá fechado, nunca pode ir lá, entendeu? Tá lá, diz que está disponível, mas pra gente pegar, tem que alguém, quando não tem a gente não pega. E nunca tem ninguém. (Dani).

Já entrei. Eu que me levantei assim para poder olhar alguns livros, mas ninguém nunca chegou a assim e dizer: “aqui tem os livros, tal”, para tentar motivar a gente (Luna).

Assim, diante do que foi relatado pelos(as) docentes e discentes e da realidade observada, voltamos a reforçar a importância de que a escola receba um(a) bibliotecário(a) escolar ou mediador(a) de leitura. Como dito, no Brasil já existe a Lei 12.244, de 2010, que regula a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino e o Projeto de Lei nº 226 de 2020, que visa alterá-la, e prevê que bibliotecas escolares possam contar com a atuação desses(as) profissionais.

É de suma importância que a organização e os empréstimos de livros na biblioteca escolar não continuem sendo deixados a cargo do corpo gestor, da coordenação pedagógica e/ou dos(as) docentes. Esses(as) profissionais já têm suas demandas de trabalho e nem sempre, por mais que talvez queiram, dispõem de tempo e habilidades para gerir a biblioteca escolar.

Silva (2009, p. 195) alerta³⁶ que a “[...] gestação de uma biblioteca escolar não é tarefa das mais fáceis [...]”, seriam motivos para isso fato de que o livro “[...] tornou-se o último veículo da cadeia de transmissão cultural. É o mais caro, o que toma mais tempo, mais espaço, o que exige mais preparo [...]”.

Embora mais acessível na atualidade e não exijam tanto espaço físico, principalmente em razão do advento das tecnologias de comunicação e da internet, os livros literários ainda não são tidos como materiais de baixo custo. Ademais, quando voltamos nosso olhar para a biblioteca escolar, que recebe livros apenas em formato impresso, notamos que, sim, os livros exigem espaço e são onerosos.

³⁶ Em verdade, Silva faz alerta a mais de quarenta anos, visto que em sua matéria publicada no *Jornal de São Paulo* em 1981, *Existe crise do livro no Brasil?*, já defendia esse ponto de vista.

Segundo o Ministério da Educação, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação investiu mais de R\$ 500 milhões em livros e material didático, no primeiro trimestre de 2022, para atender a milhões de estudantes das redes públicas de ensino do país. Todo o investimento é referente ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (não foram localizados dados específicos das obras literárias e nem dados referentes a 2023).

A leitura de uma obra literária, a depender do gênero e do tema, exige preparo de seu leitor. Segundo Ingedore Koch (2002), ler e compreender os sentidos do texto exige do leitor três sistemas de conhecimento: conhecimento linguístico (gramatical e lexical), conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo (vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados) e conhecimento interacional (forma de interação por meio da linguagem). Ou seja, ler é muito mais do que apenas decodificar palavras; em verdade, é um processo sociocognitivo, uma vez que, conforme Koch (2002), um texto deve ser entendido como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais.

Cabe aqui destacarmos, mais uma vez, a sugestão dada por Serena de que a escola convide discentes e ex-discentes para cuidar da biblioteca escolar. Embora seja uma ideia válida e que muito provavelmente propiciaria a abertura da biblioteca à comunidade escolar, ainda assim, dependeria de um(a) profissional qualificado(a) a fim de supervisionar as atividades, saber, um(a) bibliotecário(a) escolar.

Voltamos a trazer, mais um vez, o papel do corpo discente. Apesar da sugestão de Serena de que alunos(as) e ex-alunos(as) sejam convidados para atuar de forma voluntária na organização da biblioteca escolar, podemos afirmar que, ao longo de nossos anos de atuação docentes na unidade de ensino, não identificamos qualquer tipo de movimentação estudantil em pró da reabertura da biblioteca.

No ano de 2017, havia na escola um grêmio escolar atuante, que apresentou à gestão uma lista de reivindicações, tais como melhoria da estrutura física da escola; solicitação à SEC de que enviassem professores(as) haja vista que o quadro estava incompleto; reforma e reabertura do teatro da escola; revitalização da rádio escola; porém nada relacionado à biblioteca e a seu acervo de obras, que já se encontram inacessíveis.

Ficam, portanto, alguns questionamentos: até que ponto o fomento à leitura literária no ambiente escolar tem sentido na vida desses(as) jovens? Até que ponto compreendem a importância da leitura literária em suas vidas, seja no aspecto pessoal e/ou profissional? Até que ponto o ambiente no qual vivem os(as) estimula a terem o hábito da leitura literária? São aspectos sobre os quais devemos refletir; contudo, são essas questões que esta pesquisa ainda não dá conta de responder.

O/A discente, em geral, não tem ciência das obras que compõem o acervo literário da escola

É possível notarmos que os(as) discentes participantes desta pesquisa têm ciência, mesmo que parcialmente, das obras que compõem o acervo literário da escola. Nos poucos momentos em que puderam acessar o espaço, notaram a variedade de obras e tiveram seu interesse pela leitura aguçado. Fato também relatado pelas professoras.

[...] E tem muito livro de qualidade, muito livro que tá aí lacrado ainda, que a gente não usa. (Serena)

Queria que o colégio liberasse a biblioteca, mas o próprio colégio não libera a biblioteca de jeito nenhum, quem tem alguns livro interessantes, como Serena falou. Eu estava doido para pegar livro daí, só que a tia falou que só com alguém específico para poder pegar. (Landim)

Eu já peguei, tem tempo. De Clarice, eu gosto. [...] Eu devolvi, de Clarice Lispector uma vez. Só que eu nem li todo também, aí peguei e entreguei. (Lávi)

Essas expressões são indícios da necessidade e importância de a escola disponibilizar o acervo aos/às seus discentes. Voltamos ao relatado no Capítulo 2 de que, ao tomarem ciência da possibilidade de pegar livros, muitos(as) alunos(as) de diferentes faixa etárias e ano escolar solicitaram empréstimo (vide figuras 8 e 9).

Porém cabe, novamente, lembrarmos que não conseguimos abarcar a realidade em sua plenitude, ou seja, não sabemos o que realmente os(as) cerca de 150 discentes do Ensino Médio Regular, do turno matutino, matriculados(as) na unidade escolar em estudo em 2023, conhecem a respeito da biblioteca da escola e de seu acervo. E mais, quantos desses(as) mostram interesse em ter acesso ao espaço e às suas obras.

Sendo assim, torna-se saliente que, se os discentes, em geral, não têm ciência do acervo de obras literárias da escola isso está diretamente relacionado a questões aqui já discutidas: o fato de a biblioteca estar fechada; a ausência de um(a) profissional (bibliotecário(a) ou mediador(a) de leitura; o fato de a gestão, a coordenação pedagógica e os(as) professores(as) pouco (ou não) divulgarem a existência da biblioteca e de seu acervo; tudo isso atrelado a um questão apontada pelos(as) jovens desta pesquisa: a falta de interesse desse grupo pela leitura literária.

4.2.1 Concepções discentes acerca da leitura literária

Além desses entraves citados pelos(as) alunos(as) no que se refere a si apropriarem da promoção da política de leitura literária, outros aspectos puderam ser analisados a partir das categorias do grupos focais, tais como, a forma como encaram a leitura literária na escola e se acham que a leitura literária contribui para seu desenvolvimento pessoal e/ou profissional.

Os/As discentes reconhecem a importância de a escola incentivar a leitura literária

Segundo as expressões dos(as) alunos(as), mesmo não tendo-a por hábito, todos reconhecem a importância da leitura literária e, mais uma vez, salientam a importância da escola nesse sentido.

Ler em sala de aula acho que é o... fator mais importante para gente desenvolver essa... esse hábito (Landim)

Eu acho que seria bom a escola incrementar. Lá na Avenida Sete tem várias livrarias que eles fazem vendas e trocas por livros baratos. (Serena)

No shopping, mesmo, Center Lapa, lá, ali no primeiro piso, na entrada da Americanas, ali, tem uma livraria, que foi até ali que eu comprava meus gibis, eu comprava bastante ali, naquela venda que tem lá, e é tudo muito baratinho. (Dani)

É aquela questão: falta muito a parte da, da presença, para cobrar o futuro. E a coisa da leitura, falta muito a presença dela para ser cobrada no futuro, e no passado faltava muito mais, no passado tinham pessoas que não sabiam nem ler. Então é aquela... negócio [...] não tem como cobrar no seu presente... não tem cobrar no seu futuro o que você não faz no seu presente, e por aí vai. (Serena)

É notável que, além de reconhecerem a importância do hábito da leitura literária e o papel da escola nesse âmbito, eles(as) demonstram que possuem (ou possuíam) uma relação com a leitura, uma vez que informaram locais onde livros literários podem ser comprados e até mesmo relatam já tê-los adquirido.

Essa relação de alguns/algumas discentes com a leitura literária, e a até mesmo a produção de textos autorais por parte deles(as), também foi salientada pelas professoras e elas se diziam estar atentas a essas situações, entretanto, conforme Maramir e Clara, elas pouco têm conseguido se apropriar desses interesses e competências demonstrados pelos(as) discentes a fim de disseminar o interesse pela leitura literária.

Essas informações podem servir para ratificar a ideia de que adquirir ou desenvolver o hábito da leitura literária não está (e nem deve estar) restrito ao ambiente escolar. Conforme observado nos dados obtidos pela aplicação dos questionários (vide Quadro 2), esses(as) jovens são estimulados(as) à leitura literária não somente pelos(as) professores(as), mas também por seus familiares e amigos/colegas. Em outras palavras, o estímulo à leitura literária envolve um esforço coletivo (Silva, 2009).

Outro aspecto a considerar é que esses(as) jovens em muitos momentos, na escola, encontram leituras não necessariamente da ordem de seu interesse pessoal e, muitas vezes, até mesmo textos razoavelmente distantes de seu mundo particular – apesar de elementares para a sua formação literária. Isto é, as obras enviadas às unidades de ensino e/ou aquelas selecionadas pelos(as) professoras(as) tendem a não levar em conta as tendências pessoais dos(as) alunos(as), suas preferências e expectativas.

Além disso, a chamada “imbecialização” da leitura (Ferrarezi Jr.; Carvalho (2017), conforme já discutimos, torna-se uma barreira para que esse público tenha espaço para expressar suas opiniões pessoais a respeito das leituras, uma vez que veem obrigados a apenas responderem a questionários padronizados e fechados, iguais para toda a turma, e passíveis de verificação rápida em termos de “certo” e “errado”, ou como simples confirmação de que a leitura foi feita.

Estudos como os já citados aqui (Amor, 1994; Zimmerman, 2009; Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2017) e outros têm afirmado que o que leva o(a) jovem a ler não é necessariamente o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual. Então, se na escola não há espaço para certas leituras e temáticas ou para discussões subjetivas e críticas, essa instituição deixa de estimular o interesse pela leitura literária.

No grupo focal com as docentes, Clara indicou acreditar que a leitura obrigatória possa levar à leitura por prazer. Porém talvez sejam mais viável utilizar a literatura que efetivamente interessa aos/às jovens como gancho, ponto de partida, para que se forme o leitor, e então, a partir disso, parta-se para a literatura tradicionalmente exigida na escola. Outro caminho seria buscar um diálogo entre o tradicional, geralmente exigido pela escola, e o novo, o ansiado pelos(as) alunos(as) (Ferrarezi Jr.; Carvalho (2017).

É claro que, conforme já explicitado nesta tese, para a aplicabilidade de todas as essas propostas, ajustes são necessários, portanto, não é nossa intenção tratar essas orientações como “receitas prontas” ou “fórmulas mágicas”, mas problematizar as questões a fim de que o processo de estimular jovens da periferia de Salvador à leitura literária seja alcançado.

A relação entre a leitura literária e o desenvolvimento pessoal e/ou profissional dos jovens

De forma uníssona, os(as) participantes dos grupos focais reconhecem o quão indispensável o hábito da leitura tem sido mostrado em suas vidas, seja no âmbito pessoal ou profissional, seja no presente ou no futuro.

Fico olhando mesmo, os jovens de hoje só querem dançar [...] gente, você sabe o bom que é pegar um livro e ler, leitura melhora nossa vida. [...] um menino que não quer nada com a vida, vamos dizer assim, aí bota com uma Serena para fazer uma seleção de emprego, quem vai passar? Ela que tem uma leitura boa [...] ou o menino que não quer nada? (Landim)

Com certeza livro vai ser algo muito importante lá na frente para me ajudar. (Lávi)

Embora compartilhemos do posicionamento de que o texto não deve ser utilizado apenas como pretexto para a execução de atividades escolares, em especial nas aulas de língua portuguesa, não restam dúvidas que o hábito da leitura pode permitir aos/às alunos(as) ampliar seus aprendizados, tais como: ampliar o vocabulário, visualizar a grafia correta de palavras, ter domínio da morfossintaxe da língua (distribuição e função das palavras nas frases), perceber diferenças entre a linguagem oral e a escrita e (re)conhecer contextos situacionais de uso da língua.

Ademais, por meio da leitura literária, eles(as) podem ser incentivados a refletir sobre suas vidas e o contexto em que estão inseridos(as), e podem ter sua imaginação e criticidade aguçada, entre outros benefícios.

As professoras, em especial Maramir, também havia salientado a importância da leitura literária na vida desses(as) jovens para a formação integral, isto é, aquela que vai além da formação intelectual.

Sabemos que essas são algumas das competências e habilidades exigidas pela sociedade contemporânea, seja no âmbito pessoal e/ou profissional. Assim, coadunamos com Silva (2009, p. 202) de que uma das finalidades sociais da leitura é integrar “[...] os indivíduos à sua comunidade, à sociedade e ao tempo em que estão vivendo.”.

Como então esses(as) jovens estarão sendo plenamente preparados para a vida, pessoal e profissional, se o contato com a leitura literária – frisamos, a leitura por prazer e não simplesmente a leitura de obras literárias – parece estar sendo deixada de fora justamente do ambiente voltado para esse fim: a escola? Temos a ciência de que esse papel de amparar a formação humana não cabe somente à escola e que, diante das dificuldades que enfrenta, não teria como fazê-lo, contudo, as intervenções desta instituição são de extrema importância.

Ademais, é importante compreendermos os(as) jovens como um grupo social que possui especificidades e que é influenciado pelo meio e modo histórico/social em que se desenvolvem, os quais influenciam os processos educacionais desse grupo e os sentidos e significados atribuídos à escola por eles(as).

O universo escolar configura-se, para muitos(as) jovens, como um espaço no qual se perpetua a promessa futura de garantir a continuidade nos estudos pela entrada no ensino superior e/ou cursos técnico, ou da obtenção de melhores possibilidades para a disputa de um lugar no mercado de trabalho. A escola é vista como um espaço de sociabilidade, de convivência, de divertimento, associado à possibilidade de aprender coisas novas, como uma forma de ressignificar e valorizar esse território de aprendizagens.

Todavia, conforme indicado na fala dos(as) jovens participantes desta pesquisa, existe certo distanciamento entre o que é de seus interesses e o que a escola oferece; não identificam que haja uma ponte entre os conhecimentos que adquirem no dia a dia e os conhecimentos conduzidos na escola, e aqui já citamos como exemplo o uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Apesar de todos os esforços empreendidos, ainda é possível verificarmos a dicotomia entre o mundo significativo do(a) estudante e os processos de ensino-aprendizagem na escola; a escola parece continuar a ignorar que a construção do saber passa pela relação da educação com a vida. Mais ainda, o sistema escolar persiste em dar ênfase aos resultados que a aprendizagem proporciona, sendo valorizadas as notas e as provas; assim, a finalidade da escola, para muitos(as) discentes se reduz ao cumprimento de atividades para passar de ano.

Infelizmente, essa realidade afeta diretamente o estímulo à leitura literária no ambiente escolar. Quando não são oferecidas aos/às alunos(as) o acesso a esse tipo de leitura de forma atrativa, atualizada conforme suas realidades e desatrelada de leituras obrigatórias para o cumprimento de atividades, a formação de jovens leitores literários não será alcançada. Logo, não podemos perder de vista que a educação escolar deve andar atrelada às transformações sociais, culturais, históricas, econômicas e políticas do país, ou seja, entender o sentido que a escola ocupa na vida dos jovens, em cada época ou geração.

Abordaremos agora duas categorias, ou aspectos, não previstos no roteiro do grupo focal que emergiram ao longo das entrevistas e consideramos importante analisá-los: i) o interesse pessoal dos(as) jovens e o papel da família no incentivo à leitura; ii) e a leitura literária e a relação com as novas tecnologias de informação e de comunicação.

Interesse pessoal dos(as) jovens e o papel da família no incentivo à leitura literária

Salientamos que essa categoria não estava prevista no roteiro do grupo focal, e sim, no questionário de perfil do participante, contudo, comentários acerca da temática emergiram ao longo das entrevistas e se mostrou importante analisá-los.

Podemos identificar diferentes realidades: i) aqueles que têm o estímulo ou apoio para ler; ii) os que têm estímulo ou apoio, mas não têm interesse; iii) os que não têm estímulo ou apoio, mas têm interesse; e iv) aqueles que, por compreender a importância, se esforçam para ler, embora nem sempre consigam fazê-lo. Contudo, esses não são grupos estanques, em alguns momentos, os(as) jovens entrevistados demonstram transitar por mais de uma das situações identificadas.

Lu, Júlia e Serena estão entre aqueles(as) jovens brasileiros(as) que recebem estímulo ou apoio para ler, em especial por parte de familiares. Esses se apresentam por meio do incentivo direto à leitura bem como pela oferta de livros.

Meu pai tem uma estante cheia de livros, tanto de colégio quanto livro assim de outras coisas. Desde pequena, ele: “Lu, leia!”. História em quadrinhos também, era o que eu mais lia, assim (Lu).

Eu também tenho livro em casa, só que... realmente porque, eu gosto mesmo assim de leitura, tenho muito interesse, mas o que eu me interesse é algo específico. É igual, tipo, assistir, eu também, eu não assisto nada, é igual a ler, só se eu tiver realmente interesse naquilo. Eu tenho livros em casa, mas tem uns que eu não consegui terminar [...] Meus pais não me dão incentivo, mas quando eu tenho interesse, eles vão lá e, sem reclamar: “Qual o que você quer?” E do nada chega. (Júlia)

Minha mãe pegava livro do lixo pra levar pra casa. (Serena)

Eu gosto de ler. Eu não leio livro físico, e sim em PDF, mas tenho em casa alguns livros. [...] Uns eu ganhei outros eu escolhi para ler. (Monteiro)

Dani e Luna representam aquele grupo de jovens que, apesar do incentivo ou apoio de acesso a livros, não se mostra muito interessado em ler, a não ser, como relatam elas, quando um gênero textual ou tema as cativa.

Em casa também, eu... tenho um monte de livro, inclusive eu já li o começo, mas eu não cheguei nem até o meio por conta de interesse, por conta de não ter tempo. [...] Minha irmã me estimula muito, eu e meu irmão, ela quer que a gente leia, só que eu não tenho esse interesse como ela tem, entendeu? Eu tenho interesse em histórias em quadrinhos. É a única forma de que conseguir ler um livro, desde pequena, é histórias em quadrinhos que eu gosto. (Dani)

São coisas raras. Minha prima faz poesia. Tem poesias dela em dois livros, ela me deu. Eu só li a dela. [...] Eu li a dela, as duas que ela fez e acabou. [...]

eu gosto de assistir, mesmo. Prefiro filme do que ler. Tem coisas que eu leio que aparece mais no Instagram, aquelas, tipo... tem uma frasezinha e depois vem aquele textão. Essas coisas. Acho que as únicas porque mexe muito com o que eu estou passando. Fala um pouco sobre questão de saúde mental, essas coisas. Eu gosto, isso aí. Aí nisso eu deixo passa o tempo lendo sobre. (Luna)

Embora não se coloque no grupo, Serena faz menção àqueles(as) que, mesmo diante do estímulo, mostram resistência em ler. Ela cita como exemplo o momento em que, hipoteticamente, um(a) professor(a) propõe uma atividade de leitura, na qual é proposto que a turma se sente no chão. Mas os(as) alunos(as) se recusam a participar, tendo como uma das alegações a recusa a se sentarem no chão, embora, conforme argumenta Serena, já tenham o hábito de fazer isso em casa e na própria escola, e ela tenha percebido que “as tias”, funcionárias responsáveis pela higienização, limpam o chão.

Você quer ver? Vamos dizer assim, a gente marca uma aula, que não precisa nem dizer, tipo assim, o professor tá dando um assunto, ele traz um livro e simplesmente, chega na sala e faz assim: “Vamos fazer um dia off”. A gente tem muito canteiro aqui, tipo as tias varrem e a gente senta no chão, mas tem aluno que vai dizer que não vai sentar no chão. É muita cara de pau porque, pelo amor de Deus, todo aqui em casa senta no chão. (Serena)

Lávi traz à tona o caso daqueles jovens que apesar de não terem estímulo ou apoio no âmbito familiar, demonstram interesse na leitura, e até mesmo empreendem esforços para fazê-lo.

Em casa eu nunca tive a influência para ir ler. Eu sempre que corri atrás muito, mas era bem antes, hoje em dia eu já leio tanto, mas eu gosto muito de poesias, de poemas, então acompanho mesmo pela internet. É uma única coisa eu paro mesmo assim para ler, mas livros em si eu não consigo muito. (Lávi)

Por fim, Lu, Júlia e Luna representam aqueles que, por compreenderem a importância, se esforçam para ler, embora nem sempre consigam fazê-lo, principalmente em razão das distrações.

Eu comprei um livro de poemas que eu li ele todo. Mas eu gosto de ler. Só que eu tenho preguiça também. Normal, assim, acho que falta muita concentração. Você começa a ler, aí você começa a pensar em mil coisas ao mesmo tempo, aí você se perde. Mas é questão de hábito, mesmo, você... [...] No meu caso, eu acho que o celular atrapalha muito. (Lu)

Eu estímulo, eu estímulo, mas chega uma hora que eu não consigo mais, eu acabo perdendo o foco. Quando eu gosto de alguma coisa, eu vou lendo até, só que chega uma hora que: peraê, pô, tô muito obcecada aqui, deixa eu fazer outra coisa, aí eu acabo abandonando (risos). (Júlia)

Nesse âmbito, é válido retomarmos à tese de doutoramento de Carneiro (2023), que entrevistou doze ex-discentes da mesma unidade escolar deste estudo a fim de, baseado nas trajetórias deles, investigar, as relações entre o contexto de vulnerabilidades sociais e os investimentos que os pais fazem na educação escolar dos(as) filhos(as). A pesquisa mostrou que, mesmo inseridas no contexto de vulnerabilidades sociais, as famílias dos(as) entrevistados(as) não deixaram de investir na educação dos filhos, o que incluía a aquisição de livros literários.

Além disso, emerge, mais uma vez, a necessidade de reconhecermos que, apesar de ser papel da escola estimular o hábito da leitura, o papel da família, dos amigos e de outros é de fundamental importância.

Todavia, estudos como os de Fonseca (1994), mais uma vez nos lembram de que, o contexto de vulnerabilidades sociais em que vivem essas famílias têm grande impacto no modo como encaram a educação escolar, e conseqüentemente, a leitura literária.

Em sua pesquisa antropológica em bairros populares de Porto Alegre, Fonseca (1994, p. 144) estudou o lugar da escola nas percepções daquela “[...] vasta parcela da população que nunca entra no Ensino médio [...]”. Por meio de conversas com pessoas fora do âmbito escolar (em suas casas e lugares de trabalho, por exemplo), a pesquisadora se propôs a buscar entender a lógica das prioridades que os moradores do bairro estudado acionavam para se preparar e preparar seus/suas filhos(as) para a vida adulta.

Concluiu Fonseca (1994, p. 155) que, no Brasil, demarcado por uma vasta porção da população que não tem estabilidade salarial e nem escola de qualidade, “[...] emerge uma visão de mundo em que, logicamente, outras formas de socialização – emprego e ‘circulação’ social – permanecem tão adequadas quanto a escolarização como preparo para a vida adulta.”.

É possível fazermos em paralelo entre a realidade observada por Fonseca em Porto Alegre, na década de 1990, e o que é vivenciado pelos(as) jovens moradores de uma petrificaria de Salvador, em 2023. As dificuldades enfrentadas e o modo de encarar a educação escolar se mostram muito semelhantes e requerem enfrentamentos.

4.2.2 A leitura literária e a relação com as novas tecnologias de informação e de comunicação

Essa categoria não estava prevista no roteiro do grupo focal, contudo, emergiu ao longo das entrevistas e mostrou-se relevante.

Precisamos nos lembrar da interferência do avanço dos meios e das tecnologias de informação e comunicação nas nossas vidas. Se antes, a leitura era um passatempo ideal diante do ócio, na atualidade, temos os celulares, com fácil acesso às redes sociais, a vídeos, a jogos, entre outros (Zilberman, 1988, 2009).

Nessa esteira, é importante salientarmos que duas discentes participantes fizeram referência à *fanfic* como importante em seu processo de interesse pela leitura. Em um dado momento, um dos participantes comenta com Júlia: “A *fanfic* tá batendo”, e ela responde: “Não, já faz tempo já. Ela que me estimulou à leitura.”. Lu complementa a conversa: “Eu já criei várias *fanfics*. Eu já escrevi várias, assim, eu tenho uma, de romance, que eu quero até postar. Tem um aplicativo para isso, né? Ah, eu gosto muito!”.

A *fanfic*, também conhecida como *fanfiction*, é uma narrativa ficcional, escrita e divulgada por fãs, que parte da apropriação de personagens e enredos de filmes, séries, quadrinhos, videogames, entre outros. Embora o termo tenha sido criado para designar uma tendência que surgiu no final da década de 1960, a *fanfic* se popularizou com a chegada da internet, sendo considerado um gênero textual digital.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) destaca a *fanfic* (ou *fanfiction*) na descrição de habilidades a serem desenvolvidas pelo(as) alunos(as) nas aulas de Língua Portuguesa, classificando-a como uma forma de expressão da cultura juvenil, tal como um *podcast* ou *vlog*. Logo, cabe à escola verificar de que forma esses elementos dos meios de comunicação podem ser utilizados como ferramentas de estímulo à leitura literária.

Cabe então o questionamento de o quanto, realmente, a escola e seu corpo docente está preparado para lidar os novos perfis de seus/suas alunos(as): como dito, jovens, nativos(as) digitais – pessoas extremamente ambientadas com a tecnologia e facilidade de acesso a informações –, com vidas, rotinas e interesses distintos daqueles(as) alunos(as) de dez ou vinte anos atrás – imigrantes digitais, pessoas que não nasceram no mundo digital, mas que, em alguma época de nossas vidas passaram a ter contato com esse tipo de tecnologia –, conforme salientado pelas próprias docentes.

Apesar de identificarem esse maior interesse dos(as) jovens pelo mundo digital, as docentes também não relataram desenvolver alguma ação pedagógica em que objetivem utilizar recursos digitais visando o estímulo à leitura literária.

É preciso reconhecer que o avanço das tecnologias de informação impõe novas competências de leitura, inclusive da leitura literária, portanto, cabe aos/às docentes modificar seus modos de organizar didaticamente o conhecimento para efeito de aprendizagem por parte dos(as) jovens.

Os/As docentes precisam lembra-se também que de que muitas obras literárias têm sido adaptadas para a produção de filmes, novelas, séries e outras mídias, e que, embora muitos afirmem que estas tendem a desestimular os(as) jovens à leitura das obras originais, em verdade, elas também podem vir a estimular. A proposta é não estabelecer uma competição, mas conceber um diálogo entre obras e suas adaptações para o universo audiovisual, a fim de potencializar as especificidades de cada uma. Assim, é preciso discutir de que forma(s) esses novos recursos podem ser utilizados para o fomento à leitura literária no ambiente escolar, isto é, como integrar sociedade, mídia e escola em pró da leitura literária.

Diante desse quadro, retomamos, então, a afirmação de que é preciso que a atuação docente envolva um processo de constante atualização com intuito de se adequarem a essas novas realidades. Ressaltamos, ainda, como é sabido, que esse processo de atualização requer esforço coletivo, envolvendo a oferta de cursos por parte dos governos; a disponibilização de tempo de qualidade aos/às professores(as) para que possam apreender as informações que lhes são passadas; ajuste nas políticas de currículo, com tempo hábil para os processos de transição – em geral, espera-se que as mudanças ocorram de forma abrupta e/ou espontânea; e, como em qualquer campo profissional, o engajamento dos(as) professores(as) no processo de mudança, e não insistência em fazer sempre o mesmo ou do mesmo jeito e a não resistência ao novo, pois são essas situações ainda muito presentes no campo docente.

Por fim, as palavras de Serena, de certa forma, resumem a realidade relatada pelos(as) jovens participantes desta pesquisa e nos levam a refletir sobre como uma unidade estadual de ensino em uma periferia de Salvador tem lidado com os desafios para estimular jovens da periferia à leitura literária, tendo em vista o período de 2015 a 2023:

Na verdade, na escola falta incentivo de muita coisa. [...] biblioteca, a gente tem essa biblioteca aqui na frente, que fica fechada. A biblioteca de lá [referindo-se ao um depósito ao fundo da escola] tá cheia de livro, livro que deveria tá aqui, mas falta a arrumação. [...] E também tem outra coisa que prejudica muito, é porque a gente só tem contato com a leitura quando é para trabalho. Ele bota como obrigação uma coisa que poderia ser um hábito. É um hábito saudável você ler. O pessoal consegue se distrair na leitura. É outras coisas que eles também poderiam utilizar, os professores em si ou direção incentivar leituras, também, digitais. É ruim, eu considero ruim leitura de livros em si digitais, mas, como *fanfics* que as meninas trouxe, mangá, é super, hiper, mega bom, porque você se descontrai. A questão é não deixar viciar. Mas tipo, é muita falta de incentivo, muita falta de conversação, então só bota eles como obrigação pra gente. Então a gente para de gostar de leitura por esse fator. (Serena)

Diante do que foi revelado, fica demarcada, portanto, a necessidade e urgência de enfrentamento dessa realidade para que a ausência ou o baixo estímulo à leitura literária por

parte de diferentes instâncias da sociedade, mas em especial da escola, não continue a representar mais um dos desafios a serem encarados por jovens da periferia de Salvador diante das constantes desigualdades e vulnerabilidades que enfrentam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste estudo, confirmamos o pressuposto de que, a apropriação das políticas de promoção leitura literária, por docentes e discentes, em escolas estaduais da periferia de Salvador envolve a superação de diferentes desafios, muitos deles acentuados por falhas na efetivação dessas políticas, tendo por consequência a impossibilidade “andar entre livros”, isto é, de acesso a esse tipo de leitura.

A realidade observada na escola em estudo evidenciou alguns desses entraves, bem como esforços que têm sido empreendidos a fim de que o fomento à leitura literária se efetive plenamente.

Os desafios relatados pelas professoras foram: i) a mudança na forma de os(as) discentes encararem a leitura literária, na atualidade há uma maior resistência por parte deles(as), e seus efeitos na prática docente, visto que sentem-se cansadas e desestimuladas; ii) o impacto das políticas públicas de currículo nas atividades docentes, que envolve a ampliação de demandas ao passo que ocorreu uma redução na carga das disciplinas, tal como Língua Portuguesa; iii) a falta de tempo para lidar com as demandas da vida pessoal e profissional, o que inclui elas mesmas usufruírem da leitura literária; iv) a resistência por parte dos(as) alunos(as) às atividades de leitura literária; e, v) a dificuldade de acesso à biblioteca escolar, ao acervo, associado à ausência de bibliotecário(a) e/ou mediador(a) de leitura, e a falta de um espaço adequado para a leitura na escola.

As informações coletadas também nos permitiram verificar, ainda, que, embora reconheçam a importância de estimular jovens da periferia à leitura literária, visando à sua formação integral, as docentes relatam promover a leitura de obras literárias, majoritariamente, como base para atividades escolares; todavia, afirmam não desconsiderar a leitura fruição, acreditando, inclusive, que a leitura impositiva pode levar ao hábito e/ou prazer de ler; as docentes, apesar de terem ciência – mesmo que parcialmente – das obras que compõem o acervo literário da escola, raramente conseguem organizar atividades para que os(as) alunos(as) façam uso do acervo literário, e praticamente não utilizam a biblioteca escolar, assim, elas optam pelas atividades em sala de aula, nas quais, geralmente, utilizam fragmentos de textos e/ou fazem uso de gêneros textuais que têm por característica serem mais curtos, muitos deles extraídos dos livros didáticos ou de outros materiais de aula.

No que concerne às políticas públicas de estímulo à leitura literária, as professoras pouco identificam ou têm ciência dessas ações governamentais, pois conhecem, basicamente, o PNLD e o PNBE; elas consideram, ainda, que a aplicação dessas políticas públicas na

escola em que atuam se mostra ineficaz ao passo que pouco participam das decisões (tal como a escolha dos títulos a serem enviados à escola), relatam também que a quantidade de livros recebida é insuficiente (não se tem um livro para cada discente); e destacaram os impactos negativos das políticas de currículo nas atividades docentes, a exemplo da redução da carga horária de aulas da disciplina Língua Portuguesa.

Os(As) jovens participantes da pesquisa, por sua vez, também relatam os desafios enfrentado para se apropriarem das políticas de leitura no ambiente escolar: i) a escola tem falhado em incentivar a prática da leitura literária, uma vez que não, ou pouco, organiza atividades e/ou projeto de leitura literária; ii) as atividades de leitura literária estão (quase) sempre ligadas ao cumprimento de atividades, com pouco, ou nenhum, estímulo à leitura fruição; a escola não organiza atividades para que os(as) alunos(as) façam uso do acervo literário e/ou da biblioteca; iii) o/a discente, em geral, não tem ciência das obras que compõem o acervo literário da escola.

Ademais, em seus relatos declararam reconhecer a importância da leitura literária na escola, assim como em suas vidas no âmbito pessoal e profissional. E, apesar das críticas à escola, eles(as) reconhecem a falta de interesse pessoal por parte de muitos(as) jovens na leitura literária e a relevância que a família também tem no fomento a esse tipo de leitura, seja pelo incentivo/cobrança e/ou exemplo, seja por disponibilizar materiais de leitura.

Abordaram, ainda, a relação entre a leitura literária e as novas tecnologias de informação e de comunicação, mostrando que ora esses avanços tecnológicos podem atrapalhar o interesse pela leitura – por lhes roubar o tempo e a atenção, por exemplo –, ora podem servir de estímulo, ao passo que lhe apresentam novas formas de lidar com as obras literárias, tal como, citado por eles(as), a *fanfic*.

O que se nos apresenta, diante das informações analisadas, parece ser um paradoxo: docentes e discentes reconhecem a importância da leitura literária, contudo, não têm conseguido se apropriarem das políticas públicas de leitura implementadas pelos governos federal e estadual da Bahia.

Por consequência, a escola em estudo, enquanto instituição, mesmo contando com algumas ferramentas – biblioteca, acervo literário, professores(as) engajados(as) –, não tem conseguido cumprir plenamente seu papel nesse âmbito, sendo assim, professores(as) e alunos(as) informaram estar participando de forma muito limitada em ações de estímulo à leitura literária.

Logo, é de extrema importância e urgência que a escola torne a biblioteca escolar, ou pelo menos seu acervo, acessível a seus/suas discentes. Claro que, conforme já salientado, a

instituição precisa contar com o apoio das instâncias governamentais por meio do envio de pelo menos um(a) bibliotecário(a) e/ou mediador(a). Não conseguimos averiguar se tal solicitação já ocorreu por parte da gestão da escola, de qualquer forma, sabendo a Secretaria de Educação que a unidade dispõe de uma biblioteca e de amplo acervo, já deveria ter providenciado o envio desse(a) profissional.

Acreditamos que além de suprir a demanda de as escolas terem uma biblioteca escolar, ou pelo menos disporem de um acervo para seus alunos, é preciso que o estímulo à leitura literária e o acesso ao livro sejam efetivamente democratizados. Afinal, ensino e biblioteca não se excluem, se completam, já que uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito e a biblioteca sem ensino, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura será um instrumento vago e incerto.

Outro desafio a ser vencido pela escola é superar o uso, quase que estrito, da leitura literária na perspectiva das denominadas concepções redutoras de leitura, em que a leitura está sempre atrelada a atividades escolares e em que a leitura fruição ou recreativa é negligenciada ou colocada em segundo (talvez último) plano.

A escola precisa compreender e pôr em prática a noção de que o estímulo leitura literária é uma de suas funções, o que implica dizer que não deve ficar apenas a cargo dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa, dado que a leitura deve ser encarada como atividade transversal no currículo, desta forma, a formação e promoção de um(a) leitor(a) literário(a) exige que a escola como um todo questione e reformule muitas de suas práticas e esquemas organizacionais.

Não podemos deixar de asseverar a necessidade de esforço coletivo, no qual que toda a sociedade e toda a comunidade coletivo escolar – administradores(as), gestores (as), funcionários(as), técnicos(as), professores(as) e alunos(as), incluimos nessa lista a família – devem estar diretamente envolvidos(as), e empreender esforços, na formação e no desenvolvimento do gosto pela leitura entre os(as) estudantes, incluindo-se a dinamização da biblioteca escolar.

Nesse âmbito, parece necessário ressaltarmos que, em razão de suas limitações, este estudo não abordou de forma mais profunda o papel da gestão escolar e da coordenação pedagógica – a proposta foi considerar as perspectivas docente e discente –, todavia, defendemos, conforme já salientado ao longo desta tese, que o estímulo à leitura literária no ambiente escolar é papel de toda a comunidade escolar, ou melhor dito, de distintas instâncias da sociedade. A opção por centrar o estudo nos(as) docentes e discentes se deu em resultado de nossa vivência, isto é, por fazermos parte do corpo docente da unidade escolar em estudo,

o que nos leva a nos relacionarmos direta e diariamente com o corpo discente, experienciando e compartilhando experiências acerca da leitura literária.

Ao considerarmos as muitas políticas públicas de leitura implementadas pelo Governo Federal e pelo Governo do Estado da Bahia, notamos que estas ainda apresentam muitos limites, a saber, falhas ao longo do processo de implementação, com o não registro de avaliação, e, caso necessário, ajustes; foco na distribuição de obras e não necessariamente na formação do(a) leitor(a) literário(a), o que se reflete nos baixos e/ou ausentes investimentos na formação docente, na instalação/reforma/ampliação de bibliotecas escolares, no envio de bibliotecários(as) e/ou mediadores(as) de leitura às escolas, entre outros. O que se torna mais um dos empecilhos para que a leitura literária no ambiente escolar seja promovida de forma adequada, plena, eficaz.

Assim trazemos as ideias de Silva (2013) ao asseverar que essa questão do não estímulo à leitura está além dos muros da escola, estando diretamente ligada a um projeto de exclusão e segregação da maior parcela da sociedade brasileira – os pertencentes às classes trabalhadoras, os não detentores do poder. Ademais, a falta de um trabalho consciente e não-alienado por parte dos(as) professores(as), no qual a leitura por fruição também é compreendida como processo de formação cidadã e emancipatória, acaba por atender aos anseios da classe dirigente. Assim, quando aborda a questão da leitura na escola, Silva defende que a leitura é um importante instrumento para a emancipação do povo brasileiro e para o processo de reconstrução de nossa sociedade.

Waldeck C. Silva (1999), seguindo linha de pensamento semelhante, dá ênfase à relevância da biblioteca escolar no processo de democratização de acesso à leitura. Concernente à ausência ou o mau funcionamento das bibliotecas escolares nas instituições públicas de Educação Básica, alerta o autor que tal realidade está ligada às contradições sociais inerentes ao modelo capitalista, no qual as classes dominantes têm um projeto político de negação de acesso aos bens educacionais às classes trabalhadoras, dentre outras, por recorrer à estratégia da elitização da leitura.

Nesse contexto, a biblioteca escolar estaria revestida de uma grande responsabilidade: propiciar às crianças e aos/as jovens das classes populares, tal como das periferias, a oportunidade, muitas vezes única em suas vidas, de ter contato com os livros, associando assim o prazer de ler à formação crítica e cidadã. Acredita Silva (1999) que a ausência de biblioteca escolar e da leitura crítica abre, mais ainda, os caminhos para a opressão e para a injustiça social, uma vez que são fechados os caminhos que poderiam conduzir os(as) alunos(as), desde cedo, ao exercício do espírito crítico, contestador e criativo.

Dessarte, na visão desses autores, a luta pelo acesso à leitura e à biblioteca escolar e seu acervo é uma questão de cidadania e se mostra essencial para a construção de sujeitos-leitores-críticos. Por conseguinte, representa também uma luta por parte das classes trabalhadoras, um luta contra a hegemonia das classes dominantes, consequentemente, contra as injustiças e disparidades sociais. Essa luta se mostra ainda mais necessária quando consideramos o contexto de vulnerabilidades no qual estão imersos os(as) jovens da periferia de Salvador, estudantes de uma escola pública estadual.

Podemos afirmar que o objetivo principal estabelecido para esta investigação foi alcançado, a saber, o de analisar como uma unidade estadual de ensino de Salvador tem lidado com os desafios para estimular jovens da periferia à leitura literária, no período de 2015 a 2023.

É nossa perspectiva, portanto, que esta investigação auxilie no (re)conhecimento da realidade enfrentada por escolas estaduais da periferia de Salvador para estimular jovens à leitura literária. É nosso intuito que essas informações se tornem públicas e possam alcançar, em especial, todos(as) da sociedade responsável por esse engajamento: políticos(as), gestores(as) escolares, coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as), alunos(as) e as famílias.

Esperamos, ainda, enquanto membro do corpo docente da unidade escolar pesquisada, podermos continuar a intervir, a fim de que esses desafios sejam superados e o contato com a leitura literária seja ofertado a todo o corpo discente, salientando a sua importância.

REFERÊNCIAS

- AMADO, João; COSTA, Antônio Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da Análise de Conteúdo. *In*: AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 301-352.
- BAHIA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO. **CEE N° 7, de 27 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre a universalização, instalação e funcionamento das bibliotecas nas instituições de ensino públicas e privadas da educação básica do Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Salvador, CEE/SEC, 2015. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_07_2015_e_Parcer_CEE_N_16_2015.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.
- BAHIA. Decreto nº 15.303 de 28 de julho de 2014. Aprova o Plano Estadual do Livro e Leitura - PELL-BA e altera o Decreto nº 13.394, de 31 de outubro de 2011, que institui o Plano Estadual do Livro e Leitura da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, 29 de julho de 2014a, ano XCVIII, n. 21480. Disponível em: http://siic.cultura.ba.gov.br/pdfs/Plano_Estadual_de_Livro_e_Leitura.pdf. Acesso em 20 ago. 2018.
- BAHIA. **Documento orientador para uso do livro didático, literário e biblioteca**. Clube de Leitura. Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2020. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Orienta%C2%87%C3%A4es-Clube-da-leitura.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BAHIA. **Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Salvador: Assembleia Legislativa da Bahia, 2002. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-8261-2002-bahia-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-do-ensino-fundamental-e-medio-do-estado-da-bahia-e-da-outras-providencias#:~:text=DISP%C3%95E%20SOBRE%20O%20ESTATUTO%20DO,BAHIA%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%8ANCIA&text=Art.,especial%20previsto%20na%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Estadual>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da etapa do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022b. V 2. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-2-orientacoes-de-estudos-sobre-o-dcrb-ensino-medio-e-sua-implementacao/>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Guia de Itinerários Formativos**. Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2023. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Guia-Itinerarios-Formativos.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Projeto Ler - abrindo portas para novos saberes**. Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2022a. Disponível em: <https://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/projeto-ler>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BICALHO, Delaine Cafiero. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; Gregunci, Maria das Graças de Castro. **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Minas Gerais: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura>. Acesso em: 20 out. 2020.

BISPO, Marcos; JESUS, Cláudia Santos de; SANTIAGO, Ruth. Políticas de currículo para a educação básica e a formação de professores de Língua Portuguesa: uma abordagem integrativa. *Olhar de Professor*, v. 25, p. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20435.082>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Ponte Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992**. Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. Brasília-DF: Casa Civil, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Brasília-DF: Casa Civil, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília-DF: Casa Civil, 2017. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.930, de 23 de julho de 2019**. Altera o Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, que dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura. Brasília-DF: Casa Civil, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9930.htm#art1. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.336, de 1º de janeiro de 2023**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Cultura e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF: Casa Civil, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11336.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.336%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20JANEIRO%20DE%202023&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,comiss%C3%A3o%20e%20fun%C3%A7%C3%B5es%20de%20confian%C3%A7a.. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgados os resultados do Pisa 2022**. Brasília, DF: Assessoria de Comunicação Social do Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003**. Institui a Política Nacional do Livro. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/2003/L10.753.htm. Acesso em 20 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília-DF: Casa Civil, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12244-24-maio-2010-606412-publicacaooriginal-127238-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília-DF: Casa Civil, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília-DF: Casa Civil, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9930.htm#art1. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE já investiu R\$ 500 milhões em livros e material didático do PNLD em 2022. **Notícias Gov.br**, [S. l.], 14 abr. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/fnde-ja-investiu-r-500-milhoes-em-livros-e-material-didatico-do-pnld-em-2022>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Plano Nacional do Livro e Leitura. **Secretaria Especial da Cultura**, Brasília, 21 nov. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/pnll>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril de 1997**. Instituiu o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Brasília-DF: Casa Civil, 1997. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/portaria-no-584-de-28-de-abril-de-1997>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 1442, de 10 de agosto de 2006. Instituiu o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 11 de agosto de 2006, nº 154, Sessão 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/08/2006&jornal=1&pagina=18&totalArquivos=128>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. Resolução 510, de 7 de abril de 2016. Trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 24 de maio de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 226, de 2020**. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, para prever a assistência de bibliotecários às bibliotecas escolares. Brasília, DF: Senado Federal, 2020. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/140625>. Acesso em: 10 out. 2022.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. 10 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

CARNEIRO, Cesar Oliveira. **Trajetórias escolares em contexto de vulnerabilidade social: investimentos familiares**. 2023. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2023.

CASTORE, Maria Elena. **A Fábrica e o bairro: um estudo sobre a paisagem industrial no bairro de Plataforma em Salvador**. 322 f. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Arquitetura, Salvador, 2013.

CERQUEIRA, Carolina. Após mais de 160 anos, Trem do Subúrbio encerra atividades; usuários se despedem. VLT substituirá equipamento tradicional, que para de funcionar na segunda (15). **Correio**, Salvador, 13 fev. 2021. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/salvador/apos-mais-de-160-anos-trem-do-suburbio-encerra-atividades-usuarios-se-despedem-0221>. Acesso em: 18 out. 2021.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão, Sergipe, v. 35, n. 1, p. 73-92, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15690>. Acesso em: 1 dez. 2023.

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

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. *In*: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (Orgs.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p. 11-26.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623675138>. Acesso em: 1 dez. 2023.

DIAS, Clímaco. **Práticas socioespaciais e processos de resistência na grande cidade: relações de solidariedade nos bairros populares de Salvador**. 2017. 285 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25600/1/Climaco_Cesar_Siqueira_Dias_Tese_Doutorado_Final.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson S. de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2017.

FONSECA, Claudia. Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 144-155, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2260/1999>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. *In*: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 6 ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2011. p. 15-20.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO - IPL. **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Organização de Zoara Failla. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro; Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/#>. Acesso em: 10 jun. 2021.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARQUES NETO, José Castilho. Políticas públicas de leitura e a formação de mediadores. *In*: SANTOS, Fabiano dos; NETO MARQUES, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-69.

MIRANDA, Andreza. “Temos que nos preocupar com as condições dadas para a formação de leitores na escola”. **Letra A**, [S. l.], 6 ago. 2021. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/temos-que-nos-preocupar-com-as-condicoes-dadas-para-a-formacao-de-leitores-na-escola-1.html>. Acesso em: 2 dez. 2023.

MORAES JÚNIOR, João Vanderlei de. **Políticas Culturais para promoção da leitura e acesso ao livro no espaço cultural latino americano: análise comparativa dos Planos Nacionais de Leitura do Brasil e da Colômbia (2003- 2010)**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

INTRODUÇÃO. *In*: NETO MARQUES, José Castilho (Org.). **PNLL- Plano Nacional do Livro e Leitura: textos e história**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

ITACARANHA. **Observatório de Bairros Salvador**, Salvador, 2018. Disponível em: <https://observatoriobairrossalvador.ufba.br/bairros/itacaranha>. Acesso em: 10 ago. 2020.

OLIVEIRA NETO, Antônio Durães de; VELOSO, Geisa Magela. Leitura antes e depois da aposentadoria: representações sociais e práticas de professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.39, e36102, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469836102>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PAHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAIVA, Aparecida. Políticas públicas de leitura literária. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; Gregunci, Maria das Graças de Castro. **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Minas Gerais: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/politicas-publicas-de-leitura-literaria>. Acesso em: 20 out. 2020.

PAULINO, Graça. Leitura literária. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; Gregunci, Maria das Graças de Castro. **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Minas Gerais: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 20 out. 2020.

PINTO, Jeremias Pereira. **Transformações socioespaciais do bairro de Itacaranha a partir da abertura da Avenida Afrânio Peixoto**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2017. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/363>. Acesso em: 22 abr. 2020.

POLATO, Amanda. Zoara Failla: “Se o professor não é leitor, não consegue transmitir o prazer pela leitura”. **Revista Época**, Rio de Janeiro, 11 set. 2012. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/09/zoara-failla-se-o-professor-nao-e-leitor-nao-consegue-transmitir-o-prazer-pela-leitura.html>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SANTOS, Elisabete; PINHO, José Antonio Gomes de; MORAES, Luiz Roberto Santos, FISCHER, Tânia (Orgs.). **O Caminho das Águas em Salvador**: Bacias Hidrográficas, Bairros e Fontes. Salvador: CIAGS/UFBA; SEMA, 2010. Disponível em: <http://www.meioambiente.ba.gov.br/arquivos/File/Publicacoes/Livros/caminhodasaguas.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO URBANO - SEDUR. VLT/Monotrilho de Salvador. **Sedur**, Salvador, 2020. Disponível em: <http://www.sedur.ba.gov.br/mobilidade-urbana/vlt/>. Acesso em: 20 out. 2023.

SERPA, Ângelo (Org.). **Fala Periferia!** Uma reflexão sobre a produção do espaço periférico soteropolitano. Salvador: PROEX/EDUFBA, 2001.

SERPA, Ângelo. A Paisagem Periférica. In: YÁZIGI, Eduardo (Org.). **Turismo e Paisagem**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 161-179. Disponível em: http://www.esplivre.ufba.br/artigos/AngeloSerpa_Apaisagemperiferica.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Biblioteca escolar**: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, ALB, 2009. p. 187-204.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 12 ed. Campinas-SP: Edições Leitura Crítica, 2013 [e-book].

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

SISTEMA NACIONAL DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS (SNBP). **Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE)**. 2018. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/pnle/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SOARES, Antonio Mateus de Carvalho. **A inserção de conjunto habitacionais populares no tecido urbano de Salvador - BA**. 2007. 260 f. Mestrado (Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Carlos, São Carlos, SP, 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18142/tde-09042008-105930/publico/Dissertacao_de_Mestrado.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 10 out. 2019.

TORT, Paulliny. Mais livros: governo quer retomar políticas públicas para leitura. Construir uma nação que lê é desafio, diz secretário. **Agência Brasil**, [S. l.], 23 abr. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/mais-livros-governo-quer-retomar-politicas-publicas-para-leitura>. Acesso em: 10 fev. 2024.

VIEIRA, Lucilia Maria Lima; VIVAS, Rita de Cássia. Incursão na biblioteca escolar: relato de experiência. CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 27, 2017, Fortaleza - CE. **Anais** [...]. Fortaleza - CE: CBBB, 2017, v. 26. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/cbbd2019/article/view/1754>. Acesso em: 10 set. 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. São Paulo-SP; Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, ALB, 2009. p. 17-40.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

Doutoranda: Cláudia Santos de Jesus

Projeto de Tese: **Desafios para estimular jovens da periferia à leitura literária: estudo de uma unidade estadual de ensino de Salvador (2015-2023)**

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela Professora Efetiva da Rede Estadual de Educação Básica da Bahia Cláudia Santos de Jesus, na condição de Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, sob a orientação da Profa. Dra. Julie Sarah Lourau Alves da Silva, e tem o objetivo de analisar como políticas de incentivo à leitura da Bahia têm contribuído para o estímulo à leitura literária em uma unidade estadual de ensino da periferia de Salvador entre os anos de 2015 e 2023. Dentre a população a ser estudada estarão discentes e docentes de Área de Linguagens desta unidade de ensino, que ministrem aulas a estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e/ou Ensino Médio regular.

Feita a devida apresentação, convido os(as) para participarem deste estudo, cujos tópicos relacionados se darão em forma de entrevistas narrativas que se constituirão em documentos em formato semiestruturados e apresentarão questões relacionadas a experiências de suas práticas de ensino. A entrevista ocorrerá no formato presencial e será gravada para possibilitar o registro das informações, bem como a sua transcrição. As gravações serão mantidas sob a guarda da pesquisadora, que, após a transcrição, apagará o conteúdo gravado. Os materiais transcritos, originados das entrevistas, serão arquivados por um período de até 05 (cinco) anos. Ressalta-se que a transcrição será feita pela própria pesquisadora a fim de preservar o sigilo das identidades dos(as) participantes e as informações coletadas.

Lembro a vocês que não são obrigados(as) a participar desta atividade e que a qualquer momento poderão desistir e retirar o seu consentimento, sem que haja qualquer penalização ou prejuízo (Res. 510/16 CNS/MS).

Caso entenda que seja positiva a sua participação neste estudo, esclareço que:

- ❖ Você poderá deixar de responder a alguma questão da entrevista, caso não se sinta à vontade, sem qualquer prejuízo.
- ❖ Os dados fornecidos através da entrevista poderão, mais tarde, ser utilizados para trabalhos científicos e a sua identificação será mantida em sigilo, assegurando-lhe completo anonimato.
- ❖ Esta pesquisa não tem limitações em relação à religião, raça, credo, gênero e não apresenta risco em potencial para os participantes.
- ❖ O estudo apresenta benefícios, conforme o CNS RES 510/16. Desta maneira, podemos adquirir os seguintes benefícios: i) apontar como estão sendo implementados os objetivos do de políticas de leitura, quanto ao estímulo à leitura literária em uma escola estadual da Bahia; ii) investigar quais espaços e/ou ações práticas de estímulo à leitura literária estão presentes em uma unidade estadual de ensino do Subúrbio Ferroviário de Salvador; iii) contribuir com os estudos e discussões em torno de temáticas que envolvem políticas públicas, educação escolar, leitura literária no contexto escolar; iv) propiciar uma melhor compreensão da realidade da Rede Básica de Educação Pública da Bahia, considerando suas conquistas,

deficiências e demandas; v) proporcionar o enfrentamento de situações e problemas reais relacionados ao ensino da língua portuguesa enquanto língua materna no contexto escolar.

- ❖ Sua participação não implica pagamento ou recebimento de qualquer valor financeiro, mas caso tenha alguma despesa em decorrência desta entrevista, após devidamente comprovada, você será ressarcido(a), assinando no ato do ressarcimento, o recibo correspondente ao valor da despesa, ou informando o número da conta bancária de sua titularidade, para a realização do depósito.
- ❖ De acordo com o Conselho Nacional de Saúde – CNS, RES 510/16, do Ministério da Saúde, os riscos e desconfortos serão minimamente o cansaço em responder as perguntas, ou se sentir constrangido(a) por algum questionamento que venha trazer lembranças da sua vida deixando com algum desconforto emocional. Deste modo, o(a) participante poderá solicitar ao pesquisador para responder em outro momento. Caso precise de um apoio psicológico, a pesquisadora encaminhará para uma psicóloga, contratada por ela, sem custo para o participante.
- ❖ Este documento contém duas vias, que deverão ser assinadas, uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

Cláudia Santos de Jesus - Telefone: (71) 98891-0417 ou com o orientador Profa. Dra. Julie Sarah Lourau Alves da Silva na Universidade Católica do Salvador – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania - Av. Prof. Pinto de Aguiar, 2589 - Pituacu, Salvador - BA, 41740-090. Esclareço que o contato do CEP atualmente é 32067830 de segunda a sexta-feira das 08:00h às 12:00h das 13:00h às 17:00h.

Eu, _____, aceito voluntariamente o convite de participar deste estudo, ciente de que estou livre para a qualquer momento desistir de colaborar com a pesquisa, sem que, com isso, acarrete qualquer prejuízo.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS/AS DISCENTES

Querido(a) Estudante, este questionário é parte integrante da minha pesquisa: **Desafios para estimular jovens da periferia à leitura literária: estudo de uma unidade estadual de ensino de Salvador (2015-2023)**. Convido-o a colaborar, pois a sua participação é primordial para o sucesso desta investigação. Saliento que será preservado o anonimato e o sigilo de sua participação. Se decidir colaborar, você deve assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e, caso seja menor de 18 anos, seu/sua responsável deve assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Estou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas. Se precisar, entre em contato:

(71) 988910417 / claudiasantos.jesus@ucsal.edu.br

Muito obrigada por sua valiosa colaboração!

1. Identificação Pessoal

Qual a sua idade?

Qual sua série/ano?

Há quanto tempo estuda no CECA?

2. Você lê porque...

Por que gosto

Por obrigação

Porque é preciso

3. Quais materiais você geralmente lê? Marque uma ou mais opções.

Livros didáticos (livros usados na escola)

Livros de literatura (romance, conto, crônica, fábula, poesia, histórias em quadrinhos, livros religiosos etc.)

Textos da vida diária (mensagens de texto, rótulo de embalagens, cartaz, outdoor, panfleto, etc.)

4. Quem te incentivou ou geralmente te incentiva a ler? Marque uma ou mais opções.

Familiares (pai/mãe, irmão/irmã, tio/tia, avô/avó etc.)

Professor/professora

Amigos/amigas

Outro _____

Ninguém

5. Quantas obras/livros você costuma ler por ano?

Nenhuma/nenhum 1 2 3 mais de três.

6. Em sua escola tem biblioteca ou algum local de acesso a livros?

Sim Não Não sei

7. Você já pegou livro emprestado?

Sim Não

8. Se você já pegou livro emprestado, informe: Em qual local?

Na escola Na biblioteca pública ou comunitária Nunca peguei

APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL: DISCENTES

1. Abertura: exposição do vídeo “A menina que odiava livros”³⁷.

Objetivo:

- ✓ Estimular os/as participantes a resgatarem informações (memórias, conceitos, concepções etc.) acerca da leitura literária.

a) Gostaria que vocês comentassem o que acham dessas imagens.

2. Concepções do/da discente sobre a leitura literária na escola, na vida pessoal e na futura vida profissional

Objetivo:

- ✓ Verificar se, para o/a discente, a escola em que estuda incentiva a leitura literária. Caso sim, quais leituras?
- ✓ Verificar se o/a discente acha importante o incentivo da leitura literária por parte da escola.
- ✓ Verificar se o/a discente acha que a leitura literária contribui para seu desenvolvimento pessoal.
- ✓ Verificar se o/a discente acha que a leitura literária contribui para seu desenvolvimento profissional.

b) Gostaria que vocês dissessem o que acham da leitura literária na escola. E na vida pessoal? E na vida profissional?

3. Informações sobre ações de estímulo à leitura literária e acesso às bibliotecas escolares

3.1 Leitura literária no contexto escolar

Objetivos:

- ✓ Verificar se a escola organiza atividades e/ou projeto de leitura literária.
- ✓ Verificar se as atividades e/ou projeto de leitura literária estão sempre ligadas ao cumprimento de atividades ou se há também o estímulo à leitura fruição.

c) Gostaria que vocês dissessem o que acham das atividades ou projetos leitura literária na escola em que você estudam.

3.2 Relação entre leitura literária e biblioteca escolar

Objetivos:

³⁷ “A Menina que Odiava Livros” é um curta metragem que adapta o livro homônimo de Manjusha Pawagi e Jeanne Franson. O vídeo narra a história de Meena, uma garota que simplesmente odiava os livros. Mas ela não conseguia ficar longe deles, porque em sua casa eles estavam por toda parte: nos armários da cozinha, nas gavetas, nas mesas, nos guarda-roupas e nas cômodas. Estavam também sobre o sofá, alguns entulhados na banheira e outros empilhados nas cadeiras. Mas um dia o gatinho de Meena derrubou uma pilha enorme de livros infantis. Abertas pela primeira vez, as páginas dos livros libertaram os personagens e animais das histórias, que invadiram a sala, fazendo uma grande bagunça. Esse acontecimento mágico fez Meena viajar pelo fantástico mundo da literatura. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/menina-que-odiava-livros-um-sincero-curta-metragem-de-incentivo-literatura>. Acesso em: 20 abr. 2020.

- ✓ Verificar se a escola organiza atividades para que os(as) alunos(as) façam uso do acervo literário e/ou da biblioteca.
- ✓ Verificar se do/a discente tem ciência das obras que compõem o acervo literário da escola.

d) Gostaria que vocês dissessem o que acham da biblioteca escolar ou dos espaços de leitura na escola em que vocês estudam.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS/AS DOCENTES

Caros(as) Docentes, este roteiro é parte integrante da minha pesquisa: **Desafios para estimular jovens da periferia à leitura literária: estudo de uma unidade estadual de ensino de Salvador (2015-2023)**.

Convido-o a colaborar, pois a sua participação é primordial para o sucesso desta investigação. Saliento que será preservado o anonimato e o sigilo de sua participação. Se decidir colaborar, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Solicito que, antes de participar do grupo focal, responda este questionário que visa traçar um perfil dos participantes.

Coloque-me à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas. Não hesite em contar-me:

(71) 988910417 / claudiasantos.jesus@ucsal.edu.br

Muito agradecida por sua valiosa colaboração!

1 - Identificação Pessoal

1.1 Idade

2 - Formação acadêmica e profissional/titulação

2.1 Formação inicial

2.2.1 Ensino Médio (antigo 2º grau)

- a) Em qual o curso?
- b) Em qual instituição / público ou privado?
- c) Qual o ano de conclusão?

2.2.2 Graduação:

- a) Em qual o curso?
- b) Em qual instituição?
- c) Qual o ano de conclusão?

2.2 Formação continuada

2.2.1 Pós-graduação: Especialização

- a) Não possuo ()
- b) Possuo ()
 - i. Em qual o curso?
 - ii. Em qual instituição?
 - iii. Qual o ano de conclusão?

2.2.2 Pós-graduação: Mestrado

- a) Não possuo ()
- b) Possuo ()
 - i. Em qual o curso?
 - ii. Em qual instituição?
 - iii. Qual o ano de conclusão?

2.2.3 Pós-graduação: Doutorado

- a) Não possuo () b) Possuo ()
 - i. Em qual o curso?
 - ii. Em qual instituição?
 - iii. Ano de conclusão

3 - Atuação profissional

i) Você atua na rede pública estadual há quanto tempo?

ii) Você atua na rede pública municipal? Caso sim, há quanto tempo?

iii) Você atua na rede privada? Caso sim, há quanto tempo?

iv) Perfil de seu público discente:

Fundamental anos iniciais (1º ao 5º) ()

Fundamental anos finais (6º ao 9º) ()

Ensino Médio ()

Educação de jovens e adultos ()

Educação profissional ()

v) Trabalha em qual/quais turno(s)?

Matutino ()

Vespertino ()

Noturno ()

vi) Quais disciplinas/componentes curriculares geralmente você leciona e para qual público (série/ano escolar)?

4. Relação com a leitura:**4.1 Geralmente, você lê...**

() Por que gosto

() Por obrigação

() Porque é preciso

4.2 Quais materiais você geralmente lê? Marque uma ou mais opções.

() Materiais didáticos

() Livros de literatura (romance, conto, crônica, fábula, poesia, histórias em quadrinhos, livros religiosos etc.)

() Textos da vida cotidiana (mensagens de texto, rótulo de embalagens, cartaz, outdoor, panfleto, etc.)

4.3 Quantas obras literárias você costuma ler por ano?

() Nenhuma

() 1

() 2

() 3

() mais de três.

APÊNDICE E – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL: DOCENTES

1. Abertura: exposição do vídeo “A menina que odiava livros”³⁸.

Objetivo:

- ✓ Estimular os/as participantes a resgatarem informações (memórias, conceitos, concepções etc.) acerca da leitura literária.

a) Gostaria que vocês comentassem o que acham dessas imagens e/ou vídeo.

2. Informações, concepções e papel do/da docente/gestor(a)/coordenador sobre as ações de estímulo à leitura literária

2.1 Leitura literária no contexto escolar

Objetivos:

- ✓ Verificar a concepção do/a docente sobre leitura literária no contexto escolar e se o/a docente considera a leitura literária apenas como base para atividades escolares ou se considera também a leitura fruição.
- ✓ Verificar se e que atividade(s) ou ações de estímulo à leitura literária o/a docente organiza e/ou aplica e que materiais utiliza.

b) Gostaria que vocês comentassem a respeito da leitura no contexto escolar. E a leitura no contexto desta Escola.

2.2 Relação entre leitura e biblioteca escolar

Objetivos:

- ✓ Verificar se o/a docente organiza atividades para que os(as) alunos(as) façam uso do acervo literário e/ou da biblioteca.
- ✓ Verificar se o/a docente conhece/tem ciência das obras que compõem o acervo literário da escola.

c) Gostaria que vocês comentassem a respeito da relação entre leitura e biblioteca escolar. E essa relação entre a leitura literária e a biblioteca escolar no contexto desta Escola.

3. Informações e concepções do/da docente sobre políticas públicas e/ou ações governamentais de estímulo à leitura literária.

3.1 Políticas públicas ou ações governamentais de leitura literária no contexto escolar.

Objetivos:

³⁸ “A Menina que Odiava Livros” é um curta metragem que adapta o livro homônimo de Manjusha Pawagi e Jeanne Franson. O vídeo narra a história de Meena, uma garota que simplesmente odiava os livros. Mas ela não conseguia ficar longe deles, porque em sua casa eles estavam por toda parte: nos armários da cozinha, nas gavetas, nas mesas, nos guarda-roupas e nas cômodas. Estavam também sobre o sofá, alguns entulhados na banheira e outros empilhados nas cadeiras. Mas um dia o gatinho de Meena derrubou uma pilha enorme de livros infantis. Abertas pela primeira vez, as páginas dos livros libertaram os personagens e animais das histórias, que invadiram a sala, fazendo uma grande bagunça. Esse acontecimento mágico fez Meena viajar pelo fantástico mundo da literatura. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/menina-que-odiava-livros-um-sincero-curta-metragem-de-incentivo-literatura>. Acesso em: 20 abr. 2020.

- ✓ Verificar se o/a docente identifica ou tem ciência de políticas públicas ou ações governamentais de estímulo à leitura literária e acesso às bibliotecas escolares.
- ✓ Verificar se o/a docente identifica a aplicação de políticas públicas ou ações governamentais de estímulo à leitura literária e acesso às bibliotecas escolares na escola em que atua.
- ✓ Verificar desafios enfrentados pelo(a) docente no processo de estímulo à leitura literária

d) Gostaria que vocês comentassem o que pensam e/ou sabem a respeito de políticas públicas ou ações governamentais de leitura literária no contexto escolar. E quanto à implementação dessas políticas nesta Escola.

APÊNDICE F – QUADRO SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES DO QUESTIONÁRIO DOCENTE

Quadro 1 – Perfil das docentes participantes da pesquisa a partir dos dados do questionário

Pseudônimo	Formação acadêmica e profissional/titulação	Atuação profissional	Relação com a leitura
Clara	<p>Formação inicial em Desenho Técnico.</p> <p>Graduação em Letras Vernáculas com Inglês, em 1997.</p> <p>Especialização em Língua Portuguesa, em 2003.</p> <p>Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea, em 2022.</p>	<p>Atua na rede pública estadual há vinte anos.</p> <p>Atua na rede pública municipal de Candeias-BA há vinte anos.</p> <p>Atuou na rede privada por três meses.</p> <p>Seu público discente tem sido Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (Regular e EJA), nos turnos matutino, vespertino e noturno.</p> <p>Os componentes curriculares que geralmente leciona são Língua Portuguesa e Produção Textual.</p>	<p>Lê porque gosta e precisa.</p> <p>Geralmente lê materiais didáticos, livros de literatura e textos da vida cotidiana.</p> <p>Por ano, lê três obras.</p>

Continuação...

Pseudônimo	Formação acadêmica e profissional/titulação	Atuação profissional	Relação com a leitura
Maramir	Formação inicial em Ensino Médio. Graduação em Letras Vernáculas (Licenciatura e Bacharelado). Especialização em História Social e Cultura Afro- brasileira.	Atua na rede pública estadual há vinte e três anos. Seu público discente tem sido Ensino Médio (Regular e EJA), nos turnos matutino e noturno. Os componentes curriculares que geralmente leciona são Língua Portuguesa e Produção Textual.	Lê porque gosta. Geralmente lê materiais didáticos, livros de literatura e textos da vida cotidiana. Por ano, lê mais de três obras.
Jussara	Formação inicial em Ensino Médio. Graduação em Letras Vernáculas. Especialização em Língua Portuguesa.	Atua na rede pública estadual há vinte anos. Seu público discente tem sido Ensino Médio e Ensino Fundamental Anos Finais, nos turnos matutino e vespertino. O componente curricular que geralmente leciona é Língua Portuguesa.	Lê porque precisa. Geralmente lê materiais didáticos, livros de literatura e textos da vida cotidiana. Por ano, lê duas obras.

Elaboração: Autoria própria.

Fonte: Dados de pesquisa (2023).

APÊNDICE G – QUADRO SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES DO QUESTIONÁRIO DISCENTE

Quadro 2 – Perfil dos/as discentes participantes da pesquisa a partir dos dados do questionário

Pseudônimo	Tempo que estuda na escola	Motivos para ler	Materiais que geralmente lê	Por quem foi/é incentivado a ler	Quantidade de obras que costuma ler por ano	Se tem ciência de que na escola há uma biblioteca	Se já pegou livro emprestado e onde
Dani	5 anos	Precisa	Livros de literatura e textos da vida diária	Familiares e professor(a)	Nenhuma	Sim	Não
Júlia	7 anos	Gosta	Livros de literatura	Amigos(as) e/ou colegas	Duas obras	Sim	Não
Landim	7 anos	Gosta	Livros de literatura e textos da vida diária	Familiares e professor(a)	Mais de três	Sim	Sim, na biblioteca pública ou comunitária
Lávi	6 anos	Precisa	Livros de literatura e textos da vida diária	Professor(a)	Duas obras	Sim	Sim, na escola

Continuação....

Pseudônimo	Tempo que estuda na escola	Motivos para ler	Materiais que geralmente lê	Por quem foi/é incentivado a ler	Quantidade de obras que costuma ler por ano	Se tem ciência de que na escola há uma biblioteca	Se já pegou livro emprestado e onde
Lu	3 anos	Gosta e precisa	Livros de literatura e textos da vida diária	Familiares e professor(a)	Uma obra	Sim	Sim, na escola.
Luna	6 anos	Gosta e precisa	Livros de didáticos, livros de literatura e textos da vida diária	Familiares e professor(a)	Uma obra	Sim	Sim, biblioteca pública ou comunitária
Monteiro	7 anos	Gosta	Livros de literatura e textos da vida diária	Ninguém	Mais de três obras	Sim	Sim, na escola

Continuação....

Pseudônimo	Tempo que estuda na escola	Motivos para ler	Materiais que geralmente lê	Por quem foi/é incentivado a ler	Quantidade de obras que costuma ler por ano	Se tem ciência de que na escola há uma biblioteca	Se já pegou livro emprestado e onde
Serena	7 anos	Gosta e precisa	Livros de literatura e textos da vida diária	Familiares e professor(a) e amigo(a)	Duas obras	Sim	Não

Elaboração: Autoria própria.

Fonte: Dados de pesquisa (2023).