



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS**

USTANA FERRAZ SOARES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: O PROGRAMA
NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) NO CÂMPUS
PARAÍSO DO TOCANTINS DO INSTITUTO FEDERAL DO
TOCANTINS**

**PALMAS - TO
2018**

USTANA FERRAZ SOARES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: O PROGRAMA
NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) NO CÂMPUS
PARAÍSO DO TOCANTINS DO INSTITUTO FEDERAL DO
TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins como requisito para obtenção do título de mestre em Gestão de Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Helga Midori Iwamoto

**PALMAS – TO
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S676p Soares, Ustana Ferraz.

Políticas Públicas de Incentivo à Leitura: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no Câmpus Paraíso do Tocantins do Instituto Federal do Tocantins. / Ustana Ferraz Soares. – Palmas, TO, 2018.

305 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Gestão de Políticas Públicas, 2018.

Orientador: Helga Midori Iwamoto

1. PNBE. 2. Leitura literária. 3. Ensino Médio. 4. IFTO. I. Título

CDD 350

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

USTANA FERRAZ SOARES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: O PROGRAMA
NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) NO CAMPUS PARAÍSO DO
TOCANTINS DO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS**

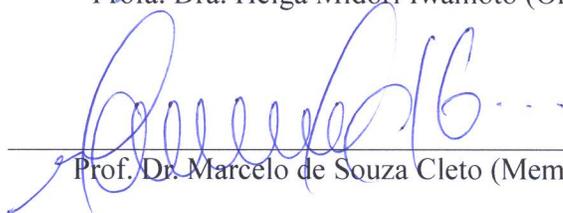
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
Profissional em Gestão de Políticas Públicas
da Universidade Federal do Tocantins para
obtenção do título de mestre.
Orientador(a): Helga Midori Iwamoto

Aprovada em 30/05/2018

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Helga Midori Iwamoto (Orientadora)



Prof. Dr. Marcelo de Souza Cleto (Membro interno)



Profa. Dra. Denise Aquino Alves Martins (Membro externo)

A memória de Taniela Ferraz,
irmã, amiga e grande incentivadora.
Pela sua força, perseverança e fé na vida!

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me proporcionou continuar neste projeto e concretizá-lo, dando-me força e persistência, e mostrando-me, em cada cuidado, o Seu amor; também a Ele agradeço por ter-me dado uma família maravilhosa, que é meu alicerce em todas as minhas jornadas.

Aos meus pais, Iracilda Soares e Inácio Soares, que se dispuseram a sacrifícios para oportunizar educação aos seus filhos, por incentivarem todas as minhas decisões, e por compreenderem as ausências em momentos difíceis. A vocês sempre o meu maior agradecimento!

À minha família, irmãos (Taniela “em memória” e Egon), tias-mães (Cecília, Cirley, Irene, Irenice, Inacimar) e avós (Maria Madalena e Francisco), por estarem sempre torcendo por mim, meus grandes incentivadores. Muito obrigada!

Ao longo das várias etapas de produção desta pesquisa, contei com o auxílio de pessoas especiais para que esta tarefa se tornasse uma realidade. Gostaria de registrar minha sincera gratidão a Karine, Maria Lúcia, Eliane, Deusa, Gilberto, Geraldo, Rejane, Mayana, Távilla, Kaciane, Polliana, Ângela, Thaís, Lorena, André, Wemerson, Gabriel, Sara, Regina, Rafaela e Daniel.

Aos meus amigos, por estarem ao meu lado nesta caminhada. Agradeço-lhes pelo estímulo, pelos momentos de descontração e pela disposição em ouvir as lamentações típicas de uma mestranda.

À minha orientadora, Dra. Helga Midori Iwamoto, pela paciência e por extrair de mim mais do que eu penso ser capaz. Obrigada. Agradeço também, de forma especial e carinhosa, aos professores Dr. Marcelo de Souza Cleto e Dra. Denise Aquino Alves Martins pelas orientações e auxílios nesta pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado André, Geraldo, Gilberto, João, Joel, Jordana, Marco, Pedro, Rejane pelos momentos divididos juntos. Foi bom contar com vocês nesta caminhada!

Finalmente, gostaria de agradecer ao Instituto Federal do Tocantins, em especial ao Câmpus Paraíso do Tocantins, pela oportunidade de capacitação profissional, e aos meus colegas de trabalho, professores e bibliotecários que contribuíram fundamentalmente para esta pesquisa, pela disponibilidade, simpatia e gentileza. Obrigada pela ajuda!

“Aceitar que numa sociedade podemos ter gente que nunca vai ter a menor oportunidade de ter acesso a uma leitura literária é uma forma perversa de compactuarmos com a exclusão”

Ana Maria Machado

RESUMO

O acervo do Programa Nacional de Biblioteca na Escola no processo de mediação e de leitura literária no ensino médio do Instituto Federal do Tocantins com ênfase no Câmpus Paraíso do Tocantins. A problemática que incita esta investigação centra-se na política pública que oferece a materialidade aos bens culturais e as dificuldades encontradas no processo de circulação e o uso efetivo do acervo no ambiente escolar. A pesquisa parte do estudo das concepções de leitura, das políticas públicas internacionais para o livro, leitura e bibliotecas, em especial, na América Latina e do percurso histórico em torno das iniciativas governamentais a favor do incentivo à leitura na sociedade brasileira. Identificam-se as práticas leituras no Brasil a partir dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, do Indicador de Alfabetismo Brasileiro, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua e da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Apresenta-se o Programa Nacional de Biblioteca na Escola como uma política de distribuição de acervos literários e didáticos às bibliotecas das escolas públicas com o intuito de suprir a carência de bens culturais. A metodologia inclui pressupostos de investigação qualitativa com delineamento em estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de fontes documentais do Ministério da Educação e Instituto Federal do Tocantins, entrevistas semiestruturadas e questionário. Fundamentou-se na concepção de Análise de Conteúdo de Bardin (1977) para a análise dos dados. O *locus* da pesquisa é o Câmpus Paraíso do Tocantins e os sujeitos investigados incluem os bibliotecários do Instituto Federal do Tocantins, professores de línguas portuguesa e estrangeiras e os discentes do ensino médio integrado do Câmpus Paraíso do Tocantins. Sobretudo, apoia-se nos elementos de natureza ética da pesquisa baseados na Resolução nº 196 (BRASIL, 1996a). Os dados construídos possibilitam responder a seguinte indagação: como a comunidade escolar tem se apropriado dos acervos disponibilizados pelo PNBE para o estímulo à leitura? Os resultados indicam que o acervo do Programa Nacional de Biblioteca na Escola não contribuiu para promoção de práticas de leitura efetiva. Observou-se que os mediadores não executam atividades de leitura com as obras do acervo, todavia, os discentes têm os professores como responsáveis pela formação de leitor. Verificou-se que 49,25% dos discentes discordam das metodologias e didática aplicadas nas aulas de literatura e 80,6% utiliza a biblioteca para outros fins que não sejam a leitura e o empréstimo de livros. Identificou-se o perfil dos leitores: a maioria dos alunos lê (62,68%) e gosta de literatura (70,90%), principalmente, livros que retratam seu cotidiano; 52,24% não lê devido às exigências escolares e 50% leem livros impressos. Em relação aos profissionais, são leitores guiados por questões profissionais e de aprendizagem. Constatou-se que o Programa Nacional de Biblioteca na Escola mantém-se como uma política distributiva e não de formação de leitores, haja vista ser necessário que os mediadores se apropriem do acervo para aproximá-los aos estudantes. Pretende-se, assim, contribuir para reflexões críticas sobre as políticas públicas de leitura.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Leitura. PNBE. Leitura literária. Ensino Médio. IFTO.

ABSTRACT

The collection of the National School Library Program in the process of mediation and literary reading at the high school of the Federal Institute of Tocantins with emphasis on Campus Paraíso do Tocantins. The problem that prompts this research is the public policy that offers materiality to cultural assets and the difficulties encountered in the circulation process and the effective use of the *acquis* in the school environment. The research is based on the study of reading conceptions, international public policies for books, reading and libraries, especially in Latin America, and the history of government initiatives to encourage reading in Brazilian society. Practical readings in Brazil are identified from the results of the International Student Assessment Program, the Brazilian Literacy Indicator, the National Continuous Household Sample Survey, and the Portraits of Reading research in Brazil. The National School Library Program is presented as a policy of distribution of literary and didactic collections to the public school libraries in order to supply the lack of cultural goods. The methodology includes qualitative research assumptions with a case study design. Data were collected through documentary sources from the Ministry of Education and Federal Institute of Tocantins, semi-structured interviews and questionnaire. It was based on the design of Content Analysis of Bardin (1977) for the analysis of the data. The locus of the research is Campus Paraíso do Tocantins and the subjects investigated include the librarians of the Federal Institute of Tocantins, teachers of Portuguese and foreign languages and the students of the integrated high school of Campus Paraíso do Tocantins. Above all, it is based on ethical elements of research based on Resolution 196 (BRASIL, 1996a). The constructed data make it possible to answer the following question: how has the school community appropriated the collections made available by the National School Library Program to stimulate reading? The results indicate that the National School Library Program collection did not contribute to the promotion of effective reading practices. It was observed that the mediators do not perform reading activities with the works of the collection, however, the students have the teachers as responsible for the formation of the reader. It was found that 49.25% of the students disagree with the methodologies and didactics applied in literature classes and 80.6% use the library for purposes other than reading and borrowing books. The profile of the readers was identified: most of the students read (62.68%) and liked literature (70.90%), mainly, books that portray their daily life; 52.24% do not read because of school requirements and 50% read printed books. In relation to professionals, they are readers guided by professional and learning issues. It was found that the National School Library Program is maintained as a distributive policy and not a training of readers, since it is necessary for the mediators to appropriate the collection to bring them closer to the students. It is intended, therefore, to contribute to critical reflections on public reading policies.

Keywords: Public Reading Policies. PNBE. Literary reading. High school. IFTO.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição territorial dos câmpus do IFTO.....	24
Figura 2 - Foto aérea do Câmpus Paraíso do Tocantins.....	26
Figura 3 - Biblioteca do Câmpus Paraíso do Tocantins.....	28
Figura 4 - Exemplos de obras do acervo do PNBE da Biblioteca José de Moraes	29
Figura 5 - Selo identificador das obras do PNBE.....	76
Figura 6 - Mensagem ao leitor na obra do PNBE.....	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das habilidades de leitura brasileira	59
Gráfico 2 - Evolução do indicador do alfabetismo funcional (%)	62
Gráfico 3 - Taxa de analfabetismo no Brasil (15 anos ou mais) (%)	63
Gráfico 4 - Distribuição do universo da pesquisa.....	99
Gráfico 5 - Pirâmide etária dos bibliotecários por sexo	113
Gráfico 6 - Distribuição da escolaridade entre os bibliotecários.....	115
Gráfico 7 - Qualificação profissional dos docentes.....	117
Gráfico 8 - Pirâmide etária dos inquiridos por sexo.....	119
Gráfico 9 - Dispersão da amostra de acordo com sua situação de moradia	121
Gráfico 10 - Médias e desvio padrão das assertivas sobre o PNBE.....	140
Gráfico 11 - Médias e desvio padrão sobre as práticas pedagógicas dos professores de linguagens.....	171
Gráfico 12 - Médias e desvio padrão das assertivas sobre a biblioteca e os bibliotecários....	175
Gráfico 13 – Médias das assertivas sobre o perfil dos leitores de literatura	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma do Projeto de Pesquisa.....	96
Quadro 2 - Caracterização dos instrumentos de coleta de dados	105
Quadro 3 – Descrição das categorias e subcategorias de análise e seus respectivos objetivos	109
Quadro 4 – Comparativo entre os resultados da subcategoria “Políticas Públicas de Leitura”.....	142
Quadro 5 – Comparativo entre os resultados da subcategoria “Relação sujeitos e programa”.....	143
Quadro 6 - Comparativo entre os resultados da subcategoria “Percepção sobre o programa”.....	145
Quadro 7 - Informações obtidas a partir da pergunta 3.10 aos professores.....	167
Quadro 8 - Comparativo entre os resultados da subcategoria “estratégias e métodos de mediação”.....	176
Quadro 9 - Comparativo entre os resultados da subcategoria “biblioteca como espaço de incentivo à leitura”.....	180
Quadro 10 - Comparativo entre os resultados da subcategoria “Colaboração professor-bibliotecário”.....	185
Quadro 11 - Palavras ou expressões relacionadas à leitura pelos bibliotecários do IFTO.....	187
Quadro 12 - Palavras ou expressões relacionadas à leitura pelos professores	193
Quadro 13 - Comparativo entre os resultados da subcategoria “Concepções de leitura”	210
Quadro 14 - Comparativo entre os resultados da subcategoria “Percepção sobre as práticas de incentivo à leitura”.....	213
Quadro 15 - Comparativo entre os resultados da subcategoria “Percepções sobre os sujeitos leitores”.....	216

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faturamento e exemplares vendidos para o Estado	18
Tabela 2 - Evolução do Indicador de Analfabetismo – INAF.....	62
Tabela 3 - Dados estatísticos do PNBE no período de 1998 a 2014.....	82
Tabela 4 - Dados estatísticos dos programas específicos do PNBE no período de 1998 a 2014.....	84
Tabela 5 - Investimento financeiro anual das ações do PNBE (1998 a 2014).....	85
Tabela 6 - Distribuição da amostra dos discentes por cursos e anos	97
Tabela 7 - Distribuição da população e amostra dos bibliotecários	98
Tabela 8 - Experiência como bibliotecário e profissional do câmpus.....	114
Tabela 9 - Distribuição dos docentes no Ensino Médio e Profissionalizante por sexo e localidade.....	116
Tabela 10 - Tempo de docência e de docência no Câmpus Paraíso do Tocantins	116
Tabela 11 - Distribuição dos discentes por sexo e curso	118
Tabela 12 - Distribuição dos responsáveis dos discentes por nível de escolarização	120
Tabela 13 - Descrição das características demográficas da amostra da pesquisa	122
Tabela 14 - Percepção dos discentes sobre o PNBE, subcategoria “Políticas Públicas de Leitura”	136
Tabela 15 - Percepção dos discentes sobre o PNBE, subcategoria “Relação sujeitos e Programa”	137
Tabela 16 - Percepção dos discentes sobre o PNBE, subcategoria “Percepção sobre o Programa”	139
Tabela 17 - Atividades de incentivo à leitura desenvolvidas nas bibliotecas do IFTO.....	149
Tabela 18 - Meios de divulgação de novas aquisições nas bibliotecas do IFTO	155
Tabela 19 - Frequência de empréstimos de livros do Câmpus Paraíso do Tocantins	157
Tabela 20 - Percepção dos discentes, subcategoria sobre as práticas pedagógicas dos professores de linguagens.....	169
Tabela 21 - Percepção dos discentes sobre a biblioteca e os bibliotecários	172
Tabela 22 - Percepção dos discentes, subcategoria “Concepções de leitura e literatura”	203
Tabela 23 - Percepção dos discentes, subcategoria “Práticas de incentivo à leitura”	207

LISTA DE SIGLAS

ALB: Associação de Leitura do Brasil
CEFETs: Centros Federais de Educação Tecnológica
CERLALC: Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe
COLE: Congresso de Leitura do Brasil
DOU: Diário Oficial da União
EJA: Educação de Jovens e Adultos
FNB: Fundação Biblioteca Nacional
FNDE: Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FNLIJ: Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE: Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística
IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano
IFs: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFTO: Instituto Federal do Tocantins
INAF: Indicador de Alfabetismo Brasileiro
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anízo de Castro Teixeira
INL: Instituto Nacional do Livro
MEC: Ministério da Educação
MINC: Ministério da Cultura
OEI: Organização dos Estados Ibero-americanos
PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA: Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNBE: Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNBP: Programa Nacional Biblioteca do Professor
PNC: Plano Nacional de Cultura
PNLD: Programa Nacional de Livro Didático
PNLL: Política Nacional do Livro e Leitura
PNSL: Programa Nacional “Sala de Leitura”
PROLER: Programa Nacional de Incentivo à Leitura
RFEPT: Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica
SNBP: Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas

TCLE: Termo de Esclarecimento e Livre Consentimento

TCU: Tribunal de Contas da União

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Problematização da pesquisa	17
1.2	Objetivos gerais e específicos	19
1.3	Justificativa	19
2	CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA	22
2.1	O Câmpus Paraíso do Tocantins	25
2.1.1	<i>A biblioteca José de Moraes</i>	27
2.1.2	<i>Acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola</i>	28
3	REFERENCIAL TEÓRICO	30
3.1	Incentivo à leitura	30
3.2	Políticas para o livro, a leitura e as bibliotecas: uma breve perspectiva das políticas internacionais	36
3.3	Histórico das políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil	44
3.4	Práticas de leitura brasileira	57
3.5	O Programa Nacional Biblioteca na Escola	72
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS	91
4.1	O pesquisador e o “estar entre”	92
4.2	Sujeitos participantes da pesquisa	95
4.2.1	<i>A população discente</i>	97
4.2.2	<i>A população docente</i>	98
4.2.3	<i>A população bibliotecária</i>	98
4.3	Procedimentos técnicos	100
4.4	Procedimentos de análise de dados	105
4.4.1	<i>Elementos de natureza ética</i>	111
5	APRESENTAÇÃO DOS DADOS	112
5.1	Caracterização do perfil dos participantes	112
5.1.1	<i>Perfil dos bibliotecários</i>	113
5.1.2	<i>Perfil dos docentes</i>	115
5.1.3	<i>Perfil dos discentes</i>	118
5.2	Síntese das características demográficas da amostra da pesquisa	121
5.3	Informações sobre o PNBE	122
5.3.1	<i>Percepção dos bibliotecários</i>	123

5.3.2	<i>Percepção dos docentes</i>	130
5.3.3	<i>Percepção dos discentes</i>	135
5.3.4	<i>Entretecendo perspectivas: uma síntese dos resultados sobre o PNBE</i>	141
5.4	Práticas pedagógicas e papel da biblioteca	148
5.4.1	<i>Percepção dos bibliotecários</i>	149
5.4.2	<i>Percepção dos docentes</i>	160
5.4.3	<i>Percepção dos discentes</i>	169
5.4.4	<i>Entretecendo perspectivas: uma síntese dos resultados sobre as práticas pedagógicas e papel da biblioteca</i>	176
5.5	Perfil dos leitores de literatura	186
5.5.1	<i>Percepção dos bibliotecários</i>	187
5.5.2	<i>Percepção dos docentes</i>	193
5.5.3	<i>Percepção dos discentes</i>	203
5.5.4	<i>Entretecendo perspectivas: uma síntese dos resultados sobre o perfil do leitor de literatura</i>	209
6	CONCLUSÃO	218
	REFERÊNCIAS	223
	APÊNDICES	292
	ANEXOS	304

1 INTRODUÇÃO

Nas reflexões sobre o livro e as práticas brasileiras de leitura é necessário considerar dimensões do contexto social e político. As políticas públicas de incentivo à leitura, historicamente, tentam subsidiar as instituições de ensino com acervos de literatura, visando a formação de leitores. No entanto, apesar dos investimentos governamentais, ainda há um distanciamento dos brasileiros da leitura, demonstrado por meio de resultados insatisfatórios em pesquisas nacionais e internacionais.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), Retratos da Leitura no Brasil e o Indicador de Alfabetismo Brasileiro (INAF) verificam as competências leitoras, nível de analfabetismo e perfil do leitor. São pesquisas desenvolvidas no território brasileiro para demonstrar o desempenho e as características dos estudantes brasileiros.

Constatou-se, a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Instituto Montenegro, em 2016, que 27% da população adulta ainda é analfabeta funcional e que o brasileiro lê, em média, 4,96 livros por ano (INSTITUTO DO PRÓ-LIVRO, 2014, 2016). Embora a taxa de analfabetismo tenha diminuído em 2015, 12,9 milhões de brasileiros com 15 ou mais anos declararam-se analfabetos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017); além disso, houve um declínio nas competências leitoras em três anos consecutivos (BRASIL, 2016c).

Mesmo com a diminuição do analfabetismo e os investimentos governamentais em políticas de leitura, a população brasileira ainda não lê, e o pouco que lê não compreende (SORIA, 2012; AGUIAR, 2007). Esses resultados evidenciam que as políticas públicas de estímulo à leitura e o ensino da leitura precisam ser rediscutidos e aprimorados para que se possa avançar nas habilidades de leitura dos brasileiros.

O valor da leitura em uma sociedade letrada verifica-se na aquisição de conhecimento, no processo de inserção social, na transformação comunitária, na sua relação com a cidadania e na qualidade de vida e também no *modus operandi* do capital (SABELLI, 2003; FERREIRA, SARDELARI, CASTRO FILHO, 2016; MD SHAIL, ANDLEED ALVI, 2011). É partindo dessa evidência que a leitura literária contribui para a emancipação do indivíduo, pois propicia conhecer outras realidades, possibilitando questionamentos críticos e reflexivos sobre a sua comunidade (SOUZA; MARTINS, 2015).

1.1 Problematização da pesquisa

O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) é uma política federal para as bibliotecas e visa a distribuição de acervos de literatura para as escolas públicas, contemplando o ensino infantil, o fundamental, o médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Formação Pedagógica. É uma proposta governamental criada por meio da portaria nº 584 (BRASIL, 1997), com o intuito de melhorar o acesso ao livro e, a partir disso, contribuir com o estímulo à leitura. No entanto, o programa não tem controle das ações executadas a partir de seus acervos.

A partir de avaliações do PNBE pelo Tribunal de Contas da União (TCU), constatou-se que não existe monitoramento ou avaliação do uso efetivo dos acervos distribuídos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O TCU determinou a efetivação das ações do PNBE e a capacitação de professores e bibliotecários para inserção de livros nas atividades escolares (BRASIL, 2002, 2002a, 2006). Verifica-se, então, nos relatórios do TCU, a importância de uma capacitação para os mediadores do acervo do programa.

Na avaliação executada em 2003, pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), verificou-se que o programa privilegia somente a socialização dos livros (BRASIL, 2008). Paiva e Berenblum (2009) ressaltam que o alto investimento no programa contrasta com o baixo uso das obras e a estrutura precária das escolas.

A finalidade da avaliação é orientar os tomadores de decisão quanto à continuidade, correções ou suspensão de uma determinada política, sendo que o Estado é obrigado a executar avaliações periódicas de seus programas e atividades (COSTA; CASTANHAR, 2003). A partir dessas avaliações, pode-se considerar que o acesso a livros não garante a dinamização e circulação deste acervo. A leitura literária encontra dificuldades no processo de mediação didática (SILVA; ALMEIDA, 2015).

O Estado é responsável pelo alto faturamento do setor editorial brasileiro, na medida que realizou investimentos expressivos durante os anos de 1998 a 2014; foram empregados R\$1.290.345.624,80 na compra de materiais para o PNBE (BRASIL, 2017). Conforme o relatório de Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro (FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS, 2017), os programas de incentivo à leitura PNBE e Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD) configuram as maiores compras do Estado no mercado editorial (Tabela 1).

Tabela 1: Faturamento e exemplares vendidos para o Estado

TIPOS DE VENDAS	FATURAMENTO R\$	EXEMPLARES VENDIDOS
	2016	2016
PNLD	1.295.299.814,92	147.980.793
PNBE	24.445.220,05	4.600.959
TOTAL GOVERNO FEDERAL	1.319.745.034,95	152.581.752
OUTROS ÓRGÃOS DO GOVERNO	77.717.552,64	4.213.165
TOTAL GOVERNO	1.397.462.587,61	156.794.917
MERCADO + GOVERNO	5.269.973.133,98	383.416.450

Fonte: Adaptado de Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (2017).

Assim, o Estado foi responsável, em 2016, por 21% da receita do mercado editorial brasileiro. Ressalta-se que, desde 2014, devido às mudanças políticas na Presidência da República - com reflexos na condução do Ministério da Educação -, ocorreram vários cortes no orçamento, o que diminuiu as compras pelo FNDE ao PNBE. Resta constatar que as políticas públicas de leitura fomentam, também, o mercado editorial brasileiro. Contudo, devido ao alto investimento do Estado, é necessário que se potencialize o uso do acervo do PNBE.

A problemática que incita esta investigação centra-se na política pública que oferece a materialidade aos bens culturais, o PNBE e as dificuldades encontradas no processo de mediação pedagógica no ambiente escolar. Considerando que o processo de formação de leitores inclui a mediação deste acervo, verifica-se a importância do papel da escola, do professor e do bibliotecário como sujeitos promotores da leitura. Indaga-se, então: como a comunidade escolar tem se apropriado dos acervos disponibilizados pelo PNBE para o estímulo à leitura?

Compreendendo a falta de leitura como um problema social e a importância dos sujeitos promotores desse hábito neste contexto, questiona-se: os professores têm utilizado as obras do PNBE nas práticas de leitura em sala de aula? Como o bibliotecário, o intermediário dos acervos do programa, pode contribuir na relação entre o PNBE e as práticas de leitura na escola? Os alunos têm se apropriado das obras do programa? São indagações que compreendem o tema de estudo a fim de estimular a leitura como prática social, visando a formação de cidadãos críticos e participativos.

1.2 Objetivos gerais e específicos

Com o intuito de responder a essas perguntas, temos como objetivo principal: analisar o PNBE como uma política pública de incentivo à leitura, através das experiências do Câmpus Paraíso do Tocantins, do Instituto Federal do Tocantins (IFTO).

Para alcançar o objetivo proposto, elencaram-se como objetivos específicos:

- a) diagnosticar a contribuição do PNBE como promotor de práticas de incentivo à leitura literária no Câmpus Paraíso do Tocantins, do IFTO;
- b) identificar o papel dos sujeitos (professores e bibliotecários) envolvidos na circulação e utilização do acervo do PNBE;
- c) investigar o perfil dos leitores (estudantes) do programa mediante percepção e experiências de leitura.

Considerando a escola como um espaço primordial para a formação de leitores, delimitou-se como foco de análise as práticas de leitura do acervo do PNBE desenvolvidas no Câmpus Paraíso do Tocantins, do IFTO, sem pretensão de generalização.

A escolha em investigar esse programa pautou-se em uma motivação profissional, devido à experiência como bibliotecária no Câmpus Paraíso do Tocantins, do IFTO. Este estudo nasceu da observação e inquietação quanto à notoriedade das obras do PNBE que compõem o acervo da biblioteca da instituição. Ressalta-se que a biblioteca do Câmpus Paraíso do Tocantins possui os acervos do PNBE dos anos de 2010, 2011, 2013 e 2014, compreendendo 203 obras do programa em seu acervo.

1.3 Justificativa

Este trabalho tem a pretensão de contribuir para uma discussão sobre as políticas públicas de leitura, pois são preocupantes os baixos índices de leitura dos brasileiros, bem como refletir sobre as práticas de leitura literária¹. A interferência nas práticas de leitura pelas

¹ A leitura literária é quando o leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística em uma interação prazerosa (CORDEIRO; FERNANDES, 2015).

obras do PNBE é um processo mais que estrutural (a oportunidade de acesso ao livro), trata-se das possibilidades que se farão com os mesmos na escola.

Justifica-se a relevância da pesquisa por sua **contribuição social** devido à importância de se investir na formação de leitores como uma temática social; por sua **contribuição à instituição** *locus* da pesquisa, com a sistematização dos resultados dos dados e a devolutiva aos participantes e ao corpo gestor da instituição, constituindo um diagnóstico sobre as práticas de leitura na instituição; por sua **contribuição acadêmica** ao investigar os impactos do PNBE como uma política pública de incentivo à leitura.

É válido destacar que um levantamento no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) possibilitou um panorama da produção acadêmica sobre a temática. Metodologicamente, utilizou-se, a partir dos títulos dos artigos, como filtro as palavras-chave “literatura infantil” e “PNBE”, e cinco artigos revisados por pares² foram recuperados. Logo após, com a combinação dos termos “Programa Nacional Biblioteca na Escola”, houve o acréscimo de 13 resultados. Com o filtro de pesquisa “Políticas públicas de leitura”, foram recuperados quatro artigos. Por meio dos descritores “*Reading incentive program*”, foram obtidos 48 artigos. Tais descritores se justificam pelo interesse em recuperar informações mais específicas ao tema.

Entre os 65 trabalhos localizados no Portal de Periódicos da Capes, depois da supressão de sete duplicatas e cinco textos indisponíveis, chegou-se àquelas mais diretamente relacionados ao estudo, com a soma de 13 artigos. São eles: Arcuri (2013); Cordeiro e Fernandes (2016); Fernandes (2017); Ferreira et al. (2015); Marangoni e Ramos (2017); Paiva e Duarte (2017); Paula e Fernandes (2014, 2016); Ramos e Marangoni (2015); Silva (2009); Silva (2010); Silva e Almeida (2015); Silveira e Quadros (2015).

O mapeamento identificou um panorama de múltiplas possibilidades acadêmicas, pois sugere uma área pouco explorada. Com base nessas constatações, aponta-se para a necessidade emergente de estudos que envolvam o PNBE como objeto empírico, em razão de haver poucas pesquisas neste sentido. A miscelânea de trabalhos analisados também possibilitou verificar que boa parte da literatura internacional recuperada na pesquisa indica que programas de incentivo à leitura relacionam-se a incentivos financeiros ou a premiações (STORY; FRENCH, 2004; FRYER JR, 2016; STODDART, 2012; SMALL; ARNONE; BENNETT, 2017; FLORA; FLORA, 1999; MALLETTE; HENK; MELNICK, 2004).

² Revisão por pares (*peer review*) de artigos científicos é a avaliação que consiste na análise realizada sempre por profissionais e pesquisadores de reconhecida competência na área de conhecimento do artigo. (NOBREGA; LAZZOLI) 1999.

O estudo se justifica por sua contribuição acadêmica, pois, conforme levantamento acima, não se encontrou relacionada à temática a percepção dos sujeitos envolvidos no processo de utilização do acervo do PNBE. Tal investigação tem papel fundamental para o processo de formação de leitores, pois reflete sobre questões que dificultam o desenvolvimento de práticas leitoras brasileiras. Nessa perspectiva, é favorável, para conhecer as práticas de fomento de leitura literária, que os mediadores desenvolvam no *lócus* estudado, em particular com obras do PNBE.

Portanto, a temática central desta pesquisa é a leitura na perspectiva das políticas públicas, com foco no PNBE como instrumento de acesso ao livro e nas ações de leitura em uma escola pública a partir das vozes dos atores envolvidos no processo de mediação. Fundamenta-se a importância desta pesquisa pela importância do PNBE como uma relevante política pública de incentivo à leitura, necessitando de estudos para o aprimoramento de seus objetivos.

2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

A Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica (RFEPT) firmou-se como política pública brasileira relevante para a capacitação profissional dos cidadãos³, com o objetivo de equacionar as demandas dos setores produtivo, científico e tecnológico.

Sua história emerge com a criação das 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices para o ensino profissional primário e gratuito, em 1909, por Nilo Peçanha, então Presidente da República, através do Decreto nº 7.566. Escolas de Aprendizizes e Artífices surgiram graças à demanda de mão de obra especializada no início do século XX, em uma sociedade, à época, fortemente agrária. Presentes nas capitais dos principais Estados da Federação, as Escolas de Aprendizizes e Artífices deram origem aos futuros Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 1909; BRASIL, 2016b).

Marcou-se, então, o início dos programas de ensino técnico e de profissionalização no Brasil, a RFEPT. Em 1959, 50 anos após o surgimento da rede, já se constituíam como Escolas Técnicas Federais, autarquias com autonomia didática, administrativa e financeira (FERNANDES, 2009). A RFEPT foi instituída oficialmente pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, publicada no Diário Oficial da União (DOU) no dia posterior, no âmbito do sistema federal de ensino vinculado ao MEC. Nesse momento, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e, assim, pertencer à RFEPT (BRASIL, 2008a).

A rede é constituída ainda de instituições que, embora não tenham aderido aos IFs, oferecem educação profissional. São elas 2 CEFETs, 25 escolas técnicas vinculadas a universidades federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (BRASIL, 2016b).

Essa nova institucionalidade tem como finalidade principal “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando

³ O cidadão, conforme Araújo (1992), constitui-se como sujeito de direitos e deveres, capacitado e participante no burgo (cidade), por conseguinte, na sociedade.

cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008, p. 1).

Dentre seus objetivos os IFs devem desenvolver a educação profissional e tecnológica; promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior; fortalecer os arranjos produtivos, sociais e culturais locais; apoiar a oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino; desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais (BRASIL, 2008a).

Como diferencial, os IFs são equiparados às universidades, constituindo instituições pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Estruturados com uma Reitoria, que desempenha função estratégica de definição de políticas, supervisão, controle, e vários câmpus com gestão independente, responsáveis pela execução da ação educacional (BRASIL, 2008a).

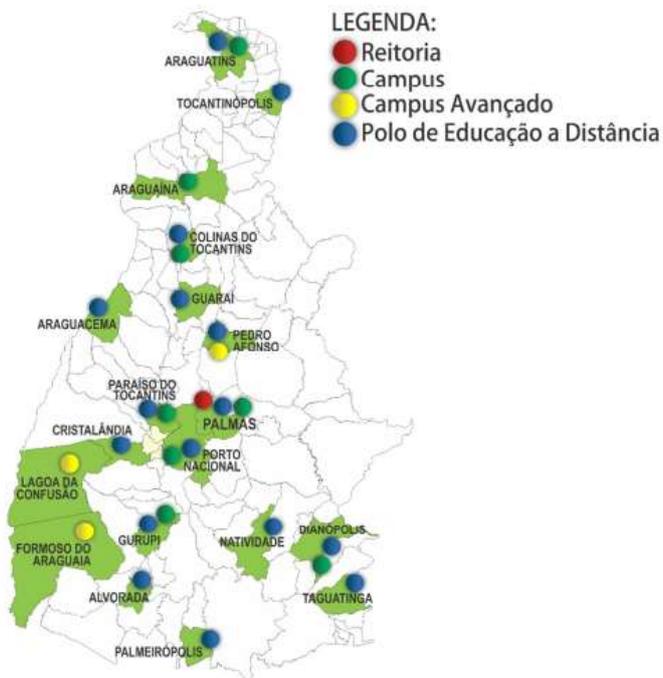
A Rede Federal passou por várias etapas de expansão pelo território brasileiro, constituindo uma das políticas inclusas no Plano Nacional de Educação (2011 a 2020), que possibilitaram a interiorização da oferta do ensino público de qualidade. Atualmente a Rede está presente em todos os Estados e no Distrito Federal, com ofertas de cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores e de pós-graduação. A Rede é constituída de 729 unidades entre IFs, CEFETs, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II. Neste total, estão incluídas 42 reitorias (BRASIL, 2016b).

Entre essas instituições, encontra-se o IFTO, institucionalizado pela Lei n.º 11.892 (BRASIL, 2008a), cujo art. 5º dispõe sobre a criação do “[...] Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins” (BRASIL, 2008a, p. 7). Ressalta-se que a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins foi criada em 1985 e a Escola Técnica Federal de Palmas, criada com a publicação da Lei n.º 8.670/1993, funcionando somente em 2003 (INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS, 2014).

O IFTO conta atualmente com uma Reitoria e 11 câmpus, sediados nas cidades de Araguatins, Araguaína, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Formoso do Araguaia, Gurupi, Lagoa da Confusão, Palmas, Paraíso do Tocantins, Pedro Afonso e Porto Nacional. Os polos de Educação a Distância estão localizados nas cidades de Alvorada, Araguatins, Araguacema,

Colinas do Tocantins, Cristalândia, Dianópolis, Guaraí, Gurupi, Natividade, Palmas, Palmeirópolis, Paraíso do Tocantins, Pedro Afonso, Porto Nacional, Taguatinga e Tocantinópolis (Figura 1).

Figura 1: Distribuição territorial dos câmpus do IFTO



Fonte: Instituto Federal do Tocantins (2014).

O IFTO atua na capacitação de jovens e adultos, por meio da oferta de cursos de graduação e pós-graduação, bem como por meio da extensão e da pesquisa. Ancorado nesta proposta educacional, o câmpus na cidade de Paraíso do Tocantins contribui para o progresso socioeconômico local e da região Centro-Oeste do Estado. Essa região compreende os municípios de Barrolândia, Araguacema, Abreulândia, Divinópolis, Marianópolis, Caseara, Monte Santo, Chapada da Areia, Pium, Cristalândia, Lagoa da Confusão, Pugmil, Nova Rosalândia, Miranorte e Paraíso do Tocantins (INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS, 2014).

2.1 O Câmpus Paraíso do Tocantins

A cidade de Paraíso do Tocantins nasceu com a construção da Rodovia BR-14, hoje BR-153 (Belém-Brasília), tendo formalizada sua criação por meio da Lei Estadual n.º 4.716 (GOIÁS, 1963). Localizada próximo à capital do Estado, Paraíso do Tocantins possui uma população estimada em 2016 de 49.727 habitantes, com área territorial de 1.268,060 km e densidade demográfica de 35,03 hab./km². Apresentou, em 2010, um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,764, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Municipal Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799), fazendo com que Paraíso do Tocantins ocupe a 304ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros. A cidade destaca-se por ser polo comercial e industrial, com atuação relevante de frigoríficos e da construção civil, setores que têm impulsionado a economia local (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016; ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2011).

O Câmpus Paraíso do Tocantins, do IFTO, está localizado no Distrito Agroindustrial do município de Paraíso do Tocantins, a 70 quilômetros da capital Palmas. Oriundo da Unidade de Ensino Descentralizada de Paraíso da Escola Técnica Federal de Palmas, a partir do plano de expansão I RFEPT, em 2008 foi transformado em Câmpus Paraíso do Tocantins, do Instituto Federal do Tocantins, iniciando suas atividades em 5 de novembro daquele ano.

O câmpus oferece cursos regulares de nível médio e superior nas modalidades presencial e a distância, além de cursos de qualificação profissional: pós-graduação, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Programa Mulheres Mil; e Programa de Formação Inicial e Continuada (FIC), além de atividades de pesquisa, inovação e extensão.

O Câmpus Paraíso do Tocantins busca atender à necessidade de qualificação e formação básica da população (Ensino Médio), de modo a contribuir para o desenvolvimento do comércio, da indústria e do setor de serviços, gerando mão de obra qualificada, novas frentes de trabalho e melhorias na qualidade dos serviços prestados por meio da oferta de cursos e capacitações (INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS, 2016).

Atualmente, a unidade atende aproximadamente 900 discentes, dos quais 303 estão matriculados no ensino médio, nos cursos de Meio Ambiente, Agroindústria e Informática, e 541 no ensino superior, nos cursos de Bacharelado em Administração, Bacharelado em Sistemas de Informação, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Gestão da Tecnologia da

Informação, Licenciatura em Química e Licenciatura em Matemática (WOLFF, 2017). Os estudantes recebem atendimento biopsicossocial, com acompanhamento de profissionais nas áreas de psicologia, serviço social, ambulatório médico e assistência estudantil (INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS, 2016). O perfil do corpo docente contabiliza 7 graduados, 30 especialistas, 24 mestres e 6 doutores (INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS, 2014).

Dispondo de uma área de 19,73 hectares (Figura 2), as instalações do Câmpus Paraíso do Tocantins contam com salas de aula, biblioteca, auditório, laboratórios, unidades de produção e de processamento de alimentos, ambulatório, academia de ginástica, ginásio esportivo e quadra de vôlei de praia, além de ambientes administrativos (INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS, 2016).

Figura 2: Foto aérea do Câmpus Paraíso do Tocantins



Fonte: Diniz (2016).

2.1.1 A Biblioteca José de Moraes

Os IFs têm por peculiaridade contemplar diferentes modalidades de ensino em uma única instituição. Com isso, surge também uma nova modalidade de biblioteca, caracterizada pelos tipos de usuário que atende. As bibliotecas dos IFs, por atenderem uma comunidade de usuários diversificados, com diferentes níveis de escolaridade, demonstram ser unidades de pesquisa ímpar.

A biblioteca do Câmpus Paraíso do Tocantins possui um acervo anualmente atualizado, capaz de atender mais de mil usuários, entre discentes, servidores e a comunidade da região circunvizinha. É considerada referência na região, devido ao seu acervo e estrutura, que facilitam a pesquisa, não precisando a comunidade se locomover para a capital Palmas, a fim de efetuar suas pesquisas.

Tem por missão apoiar nas funções de ensino, pesquisa e extensão, além de ser responsável por adquirir, organizar, recuperar e disseminar a informação por meio da prestação de serviços e da oferta de produtos apropriados à comunidade (INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS, 2016).

Atualmente, a biblioteca possui um acervo com mais de 13 mil livros, periódicos (revistas e jornais), monografias, folhetos, mapas, DVDs e CD-ROMs; além do acervo físico, dispõe de acesso *online* ao Portal de Periódicos Eletrônicos da Capes. Os serviços oferecidos são processamento técnico, cadastro de usuários, disseminação seletiva de informação, empréstimo domiciliar, reserva, renovação e devolução de publicações, divulgação de novas aquisições, levantamento bibliográfico, normalização, acesso à internet, empréstimo local de *tablets*. Na biblioteca do Câmpus Paraíso do Tocantins, também são desenvolvidos projetos de incentivo à leitura, como, por exemplo, a Semana do Livro e da Biblioteca, o Café Literário, o Clube do Leitor e a Campanha de incentivo ao uso do Portal de periódicos da Capes (INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS, 2016).

Sua equipe é composta de duas bibliotecárias, dois auxiliares de biblioteca e nove bolsistas colaboradores. Por integrar a equipe, como uma das bibliotecárias do Câmpus Paraíso do Tocantins, justifica-se então a ligação com o *lócus* e a temática da pesquisa.

As instalações físicas ocupam uma área física de 215,72 m², distribuídos nos seguintes espaços: área para acesso à *internet*, salas individuais de estudo e em grupo, recepção, acervo de livros, periódicos e monografias, área de pesquisas e consultas e Coordenação (Figura 3).

O ambiente da biblioteca é climatizado, dispondo de iluminação e mobiliário adequados (INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS, 2016).

Figura 3: Biblioteca do Câmpus Paraíso do Tocantins



Fonte: Instituto Federal do Tocantins (2017).

2.1.2 Acervo do Programa Biblioteca Nacional na Escola

A formação de acervo da Biblioteca do Câmpus Paraíso ocorre via processos de compra ou doação. Anualmente, efetiva-se a aquisição de livros, CDs, DVDs e a assinatura de periódicos, principalmente para a atualização dos Planos Político-Pedagógicos dos Cursos Superiores e do Ensino Médio Integrado, destinando-se um percentual para aquisição de literatura brasileira e estrangeira, por meio de sugestões de alunos e servidores. A composição do acervo também ocorre por meio de doações - principalmente de instituições governamentais -, como o acervo de livros e periódicos do PNBE.

Para receber os acervos do PNBE, não é necessário fazer adesão ao programa, do qual participam automaticamente todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar, entre as quais o IFTO (BRASIL, 2017). A Biblioteca do Câmpus Paraíso do Tocantins possui os acervos de livros do PNBE dos anos de 2010 (N=25), 2011 (6º ao 9º ano) (N=43), 2013 (Ensino Médio) (N=58), 2013 (PNBE do Professor) (N=18) e 2014 (EJA) (N=59) (Figura 4). O acervo do Programa recebe o mesmo tratamento dos demais títulos, bem como é incorporado ao patrimônio da instituição. A distribuição dos acervos garante de forma periódica ciclos alternados de modalidades da educação básica (BRASIL, 2017).

Figura 4: Exemplos de obras do acervo do PNBE da Biblioteca José de Moraes



Fonte: Instituto Federal do Tocantins (2017a).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Incentivo à leitura

O hábito da leitura é historicamente constituído devido ao reconhecimento de sua importância nas práticas pedagógicas e no prestígio social. Os discursos sobre leitura ao longo dos anos foram se modificando de acordo com os significados e funções que o hábito assumia nas sociedades (OLIVEIRA, 1996; SILVEIRA, 2010; SILVA; BERNARDINO; NOGUEIRA, 2012).

Nas antigas civilizações greco-romanas a valorização da oratória pelos parlamentares incluía a leitura como parte constituinte para a formação da cidadania. Na Idade Média, a leitura se voltava aos valores e motivos religiosos para preparar cidadãos, visando aos serviços da Igreja. Nos séculos XVII e XVIII, devido às questões políticas de ampliação dos territórios, a leitura direcionou-se para a aquisição de informações e conhecimento, com vistas à orientação nas viagens e defesa da área conquistada (OLIVEIRA, 1996).

A partir do século XIX, a leitura se fundamenta nos textos impressos para o lazer e o entretenimento. Entretanto, sabe-se que essa função existia há muito tempo. Conforme Oliveira (1996), a leitura reflete os anseios, as necessidades, os ideais e as aspirações de uma sociedade, assumindo a função de proporcionar o ajustamento pessoal às novas circunstâncias de um meio em constante transformação.

É válido destacar, também, que o acesso à leitura e à escolaridade teve tratamento político e jurídico no Brasil desde que este se tornou um país independente de Portugal. Com a Constituição de 1824 (BRASIL, 1824), assegurou-se a todos os cidadãos o direito a frequentar escolas; no entanto, os escravos e seus descendentes eram desqualificados como cidadãos. Relata-se ainda que o empecilho de acesso a todos se evidenciou a partir de uma Resolução Imperial que proibia os escravos de frequentar escolas (PEREIRA; MEDEIROS, 2017).

O acesso à alfabetização e à escolaridade constituiu uma “questão política desde o século XIX, a partir de uma medida governamental que continuaria em vigor até a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988): a proibição do voto do analfabeto” (PEREIRA; MEDEIROS, 2017, p. 294); conseqüentemente, com tal medida, excluir-se-ia mais uma vez a população negra. Devido a pressões para a alfabetização da maior mão de

obra brasileira da época e pela proximidade da abolição da escravatura, houve o fortalecimento para a formação educacional dos escravos (PEREIRA; MEDEIROS, 2017).

Com o passar dos anos, e durante a “modernização” do país em 1930, verificou-se que seria necessário estimular práticas de leitura mais complexas do que somente na perspectiva da alfabetização. A leitura deveria ser então relacionada ao desenvolvimento econômico e social do país (PEREIRA; MEDEIROS, 2017). Devido aos esforços de organizações internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO, a leitura passou a ser considerada imprescindível para o desenvolvimento e um alicerce da Sociedade do Conhecimento⁴. Conforme as recomendações internacionais, os países deveriam promover a leitura como prioridade política (SILVEIRA, 2010).

A leitura abrange processos cognitivos, perceptuais, linguísticos, comunicativos, sociais e emocionais em relação ao ato de ler, de modo que qualquer variação nesses processos influencia o encadeamento da aprendizagem da leitura (BARROS; GOMES, 2008). Partindo dessa evidência, a leitura, com suas alterações e déficits, é tema de estudo de diferentes áreas do conhecimento, não somente na Educação, como na Psicologia, Neuropsicologia, Fonoaudiologia entre outras que se preocupam com o desenvolvimento cognitivo, psicoafetivo e social do indivíduo (NASCIMENTO et al., 2011; DIAS et al., 2016)

Para Ramos, Panozzo e Zanolla (2008), a leitura exige habilidades semelhantes, pois se lê utilizando os mesmos códigos linguísticos, entretanto, de modos distintos, de acordo com a finalidade da leitura e a natureza de cada texto. A partir de estudos para identificar as funções e motivos pelo qual o hábito de leitura se forma, Greaney e Newnam (1990) constataram determinantes pessoais nos interesses de leitura, como idade, sexo, fatores socioeconômicos, reforçando uma perspectiva transcultural, na qual os fatores culturais e regionais reforçam a relação do meio no hábito de leitura. O contexto socioeconômico e o ambiente doméstico são determinantes cruciais para se pensar em medidas corretivas no sistema educacional, pois têm impacto significativo no desenvolvimento escolar, inclusive na leitura (MORGAN; WILCOX; ELDREDGE, 2000; BREEN; JONSSON, 2005; MARKS;

⁴ O termo “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação” diz respeito às relações entre conhecimento, ciência e informação, no contexto atual, como base para o desenvolvimento social. Formulado em 1962, por Fritz Machlup, que, ao desenvolver estudos sobre a livre concorrência nos Estados Unidos, percebeu a emergência de um novo campo: o da produção do conhecimento; entretanto, não há concordância plena, pois o termo “conhecimento” envolve subjetividade (CARVALHO; KANISKI, 2000; FERRETTI, 2008).

CRESSWELL; AINLEY, 2006; VAN DE WERFHORST; MIJS, 2010; RITCHIE; BATES, 2013).

Greaney e Newnam (1990) identificaram dez funções para a leitura, como: aprendizagem, lazer, fuga, estímulo, preenchimento do tempo, alvos sociais definidos, moralidade, autorrespeito, flexibilidade e utilidade. As funções de leitura variam de acordo com as regiões, sendo que nas regiões mais desenvolvidas, por exemplo, há leitores mais conscientes do seu papel cívico (GREANEY; NEWMAN, 1990). Constata-se então que os problemas relacionados à prática de leitura brasileira dificultam o usufruto de bens culturais e o exercício da cidadania, pois há uma porcentagem significativa de brasileiros fora do universo da língua escrita, e por consequência da leitura.

Conforme Barreto, Paradella e Assis (2008), em países em desenvolvimento – em particular o Brasil – existe um diferencial entre as pessoas que têm acesso aos meios de informações (um percentual pequeno) e as que não têm. O acesso à informação, portanto, apresenta-se como necessidade fundamental e com finalidades diferentes e opostas, para “controlar” ou “democratizar” a sociedade. Pelo desempenho verificado em avaliações de Língua Portuguesa, constata-se que a leitura é uma das principais deficiências dos brasileiros (TONELOTTO et al., 2005).

Partindo-se do pressuposto de que as políticas públicas devem suprir, *a priori*, as necessidades sociais, evidencia-se que as políticas públicas sociais que trabalham na efetivação do direito à informação devem garantir ações que possibilitem o acesso a todos os mecanismos sociais e suportes comunicacionais que considerem o acesso à informação como intermediário de transformação social (HOLANDA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2013).

Encontra-se reforço para esse pensamento em Sabelli (2003, p. 119, tradução nossa) ao afirmar que “o direito à informação está inserido nos direitos sociais, desempenhando um papel essencial no exercício da cidadania”. Ferreira, Sardelari e Castro Filho (2016) defendem que o não acesso à informação e à leitura dificulta a formação de cidadãos de fato e de direito.

Na Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento ou Sociedade da Aprendizagem, incorporam-se como eixos principais a produção, a distribuição e a difusão da informação, a qual assume papel prioritário e de capital intangível (TARGINO, 2004; BARRETO; PARADELLA; ASSIS, 2008). Resta constatar que é por meio da leitura que adquirimos informação; conforme Oyeronke (2009), a leitura é a base para outras habilidades acadêmicas.

Todavia, o acesso ao uso e apropriação da cultura escrita e da prática leitora está interligado às condições sociais (ARAÚJO, 2013). Neste contexto, de acordo com Kalman

(2004), há relações de poder que definem sobre o que ler e escrever, reforçando as desigualdades sociais referentes ao acesso à cultura, ou seja, as condições sociais interferem nas oportunidades e relações com a cultura. Para Araújo (1992), configura-se a “ditadura da desinformação”, caracterizada como uma das formas de submissão das classes sociais populares às classes dominantes em um contexto capitalista.

Nestes termos, entendendo o incentivo à leitura como uma política pública social⁵, de responsabilidade do Estado, que visa à diminuição das desigualdades sociais (HOFLING, 2001), faz-se, então, no âmbito das políticas educacionais e culturais, um recorte das políticas de leitura no Brasil. Compreende-se a importância de um planejamento para a formação de leitores, alicerçada na certeza de que o incentivo à leitura possibilita ao indivíduo condições de participação política, social, econômica e de acesso aos bens culturais.

Desse modo, confere-se dedicação ao conceito de leitura e sua complexidade, abrangendo, assim, suas múltiplas funcionalidades para a inclusão e mudança social, tendo em vista uma sociedade com desigualdades profundas como é a brasileira. Percebe-se que são inúmeros os estudos sobre leitura e formação de leitores, razão por que não se adotará um único ponto de vista de leitura, e sim concepções que se complementam.

Partindo desta evidência, compartilham-se as concepções de leitura como atividade social e reflexiva (FERREIRA; DIAS, 2002; CARVALHO; PONTES, 2003). Como hábito, prática, fruição, gosto e prazer (FULLERTON-RAWLINS, 2006; BOMENY, 2009; FORTESKI; OLIVEIRA; VALÉRIO, 2011), não como ato de ler as letras, mas também de compreensão e assimilação das ideias e das intenções do autor. Nesta perspectiva, a leitura é um ato dialógico e interlocutivo (AGUIAR, 2007; PAULA; FERNANDES, 2014; HOPPE, 2014; SARMENTO; BOSCHETTI, 2015; SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016), que se apresenta como elemento cultural a ser adquirido (AGUIAR, 2007), bem como processo cognitivo que contribui para o desenvolvimento do intelecto do indivíduo (MD SHAIL; ANDLEEB ALVI, 2011). A leitura também pode ser percebida como subsídio para a autonomia do sujeito (JANKE; FANTI, 2015) e como elemento de desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, sendo, por isso, um direito social (SORIA, 2012; CASTIGLIONI, 2014; SIQUEIRA, 2016).

Conforme essas perspectivas teóricas, entende-se que a leitura é mais que a criação de um cidadão crítico, apresentando-se como projeto político de potencialidades para a emancipação do leitor, a diminuição de disparidades, e o fomento ao desenvolvimento

⁵ Usualmente entendida como a de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc (HOFLING, 2001).

socioeconômico em diferentes ambientes sociais de um país (GONZÁLES, 2008; CASTIGLIONI, 2014; GUARALDO, 2015; SIQUEIRA, 2016).

Inglesi e Semeghini-Siqueira (2011, p. 326) afirmam que “a leitura é um diálogo social sem barreiras temporais que se desenvolveria em um diálogo interno reflexivo e levaria ao desenvolvimento intelectual tanto individual como humanitário, na medida em que a sociedade é composta de homens e de suas ideias”. Os discursos sobre os poderes atribuídos à leitura e suas consequências individuais e sociais representam uma reflexão sobre a importância do ato de ler (INGLESI; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011).

Do ponto de vista de Silveira (2010), a reificação da leitura como “redentora” de atributos negativos proporcionados pelo analfabetismo encontra reforço na análise de Graff (1990). O autor ora citado analisa a história do alfabetismo e suas bases epistemológicas e evolucionistas, na qual, o alfabetismo, o desenvolvimento e o progresso têm relação direta, tornando o alfabetismo como elemento-chave para o desenvolvimento social e econômico. O “mito do alfabetismo” concebe o alfabetismo como um “poder” positivo tanto para os sujeitos quanto para a sociedade.

Compartilhando das palavras de Possenti (2001, p. 11),

Não sei dizer claramente em que os livros podem ajudar alguém a ser melhor, até porque teríamos que definir “melhor” [...]. Certamente, não se trata de imaginar que os livros, por si sós, lidos na solidão do quarto, sobre uma almofada de seda, convertam alguém. Mas, na medida em que se trata de discursos, e na medida em que estes estão imbricados com posições de poder ou de utopias, eles podem não deixar o leitor no mesmo estado.

É a partir desta evidência que se reforça o entendimento da importância da temática e dos discursos que a englobam. Outro aspecto relevante refere-se à leitura literária, por ampliar, questionar e avaliar o conceito de mundo, por meio da criticidade e reflexão e pela criatividade aliada à inteligência. A literatura fortalece o imaginário de uma pessoa, auxiliando-a na resolução de seus problemas (ZILBERMAN, 2008; KIRCHOF; BONIN, 2016).

A literatura infantil, desde o seu surgimento na Europa no séc. XVIII, esteve ligada a finalidades pedagógicas, com o objetivo de ensinar conteúdos curriculares e valores morais, cívicos e religiosos. Ao longo do tempo, os aspectos propriamente literários tomaram espaço do didatismo, tornando-se um gênero artístico-literário valorizado (KIRCHOF; BONIN, 2016). Entretanto, conforme os autores, mesmo se desvencilhando da tradição didático-pedagógica, o principal lugar de consumo dos livros literários continua sendo a escola.

Entende-se que a interação com o texto literário propicia a experiência estética, a fruição e o prazer que somente a literatura proporciona pela convivência com as diversas representações da condição humana: a alegria, o sofrimento, a angústia, o medo e a morte (RAMOS; PANOZZO; ZANOLLA, 2008; SOUZA; MARTINS, 2015; MARANGONI; RAMOS, 2017). É necessário, portanto, que as políticas públicas garantam a leitura como realidade a todas as crianças e em todo o seu processo de construção como cidadãos. Reafirma-se então que a literatura é fundamental à formação cultural do indivíduo, pois apresenta a essência humana em suas obras, tornando o mundo compreensível ao leitor (RAMOS; PANOZZO; ZANOLLA, 2008; DRESCH; LEBEDEFF; DICKEL, 2011).

Depreende-se, portanto, que a leitura contribui para o processo de perpetuação do conhecimento, configurando-se como fator estratégico de desenvolvimento social e econômico. A cultura é um direito constitucional, expresso no art. 215 de nossa Carta Magna, o qual dispõe sobre a garantia de todos ao pleno exercício dos direitos culturais e ao acesso às fontes da cultura nacional (BRASIL, 1988).

As dificuldades brasileiras de acesso aos bens culturais e à leitura literária ocorrem devido a barreiras estruturais e de mediação didática e à distribuição desigual de renda, fatores que limitam a população de baixa renda a uma leitura somente instrumental (SILVA; ALMEIDA, 2015). Pode-se citar, também, a precariedade no acesso ao teatro e ao cinema, entre outros meios de acesso à cultura. A leitura é um direito de todos, porém, no caso brasileiro, não é assegurada à maioria das crianças; retoma-se, portanto, a questão da efetivação da cidadania brasileira, pois se considera o direito à informação como direito-síntese dos direitos humanos (ARAÚJO, 1992; AMARILHA; SILVA, 2016).

As políticas públicas são “garantias” de direitos constitucionais, ou seja, asseguram à sociedade o que é uma obrigação do Estado. Machado (2010) constata que é somente por intermédio das políticas públicas que asseguraremos a cultura como direito de todos.

A partir de uma recomposição histórica das políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil, pode-se inferir que as políticas públicas refletem a orientação política do período no qual são elaboradas, pois, quando mudam os governos e os sistemas políticos, as políticas públicas também sofrem alterações. Avaliar as políticas públicas quanto às ações de governo, possibilita-nos identificar o que o governo “pretende fazer” e o que realmente “faz” (SOUZA, 2006) para a formação de leitores, visto que não fazer nada é considerado uma política. Política omissa, passiva e delineada de relações de poder que contribui para ampliar ou estreitar as disparidades de acesso à informação (HOLANDA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2013).

Ao afirmar que “[...] Política de leitura lembra a presença do Estado, de funcionários, e daqueles que projetam um conjunto de decisões com base em um problema” (GONZÁLES, 2008, p. 163, tradução nossa), evidencia-se que, no campo da leitura, as políticas brasileiras são elaboradas principalmente no âmbito do Estado sob a custódia do MEC e do Ministério da Cultura (MINC), e podem ser implementadas pelo poder estadual ou municipal (SALCIOTTO, 2012) para transformar determinada realidade. Lluch et al. (2017) reafirmam que as políticas públicas de leitura não são pensadas a partir da perspectiva do leitor, mas sim do produtor, muitas vezes beneficiado com incentivo público.

Conforme Souza (2003), as políticas públicas não têm a capacidade sozinhas de enfrentar os desafios para impulsionar o desenvolvimento econômico e a promoção da inclusão social da população, porém contribuem para o enfrentamento ou o agravamento dos problemas para os quais a política pública é desenhada. Ademais, é possível depreender, a partir da observação de fatos, que há situações em que a política assume um método ou exclui determinada forma de ação para fugir da incumbência de responsabilizar-se pela alfabetização como prioridade absoluta do Estado (BELINTANE, 2006).

Entende-se que a leitura não é isenta de significados, como também entende-se que é influenciada pelo contexto histórico e local, manifestando-se através de gestos e hábitos de seus leitores (SINAY; MICHELSON, 2006). Válio (2003) constatou que a participação estatal ou privada nas políticas culturais depende da tradição do país relacionada à prioridade que se dá aos bens culturais, bem como se os cidadãos participam do processo de criação da cultura. Neste contexto, as políticas educacionais são desenvolvidas como uma resposta às demandas originadas da sociedade civil e política (SILVA; JAKIMIU, 2016).

A formação de leitores de caráter social e cultural deve ser uma preocupação de toda a sociedade; desta maneira, a leitura e a literatura não devem ser restringidas somente ao contexto escolar, pois estas fazem parte do cotidiano, da experiência social e das interações do sujeito com o mundo (INGLESI; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011).

3.2 Políticas para o livro, a leitura e as bibliotecas: uma breve perspectiva das políticas internacionais

A leitura tem adquirido relevância na agenda internacional devido a sua importância no desenvolvimento dos países e de seus cidadãos, destacam-se conexões relevantes sobre

políticas públicas de incentivo à leitura em alguns países. Cada país assume particularidades, pois a agenda pública que envolve a leitura está cheia de tensões locais e internacionais. De modo breve, faz-se uma seleção de algumas ações empreendidas em prol do livro, da biblioteca e da leitura, com foco em ações de âmbito estatal; contudo, a ideia não é aprofundar em cada país em particular, mas fornecer uma visualização geral do assunto.

Conforme Pereira e Medeiros (2017), a expansão da leitura, historicamente, materializou-se para suprir as necessidades impostas pelas transformações econômicas e sociais. O autor fundamenta-se no que ocorreu no Reino Unido e nos Estados Unidos, centros capitalistas do mundo ocidental. Segundo o autor, na Inglaterra e nos Estados Unidos, as bibliotecas públicas e gratuitas foram criadas desde o século XIX e expandiram-se pela Europa continental.

Pode-se citar exemplos de projetos em outros países, como o *Success For All*, programa criado pela Universidade Johns Hopkins, nos Estados Unidos, que abrange aulas individuais para alunos com baixo aproveitamento na leitura; tal programa também foi implementado na Inglaterra (HOPKINS et al., 1999). Ressalta-se que a realidade da Inglaterra, país que detinha altos índices de analfabetismo, viu-se modificada após medidas políticas adotadas pelo Estado e pela Igreja na educação, tendo como consequência o aumento exponencial do letramento da classe trabalhadora durante o período vitoriano (MITCH, 1995).

Na realidade norte-americana, o *Reading First* e o *Early Reading First* (Leitura em primeiro lugar e Leitura na primeira infância), programas de alfabetização aprovados em 2001 pelo Ministério da Educação estadunidense, visam promover as habilidades iniciais de leitura desde a primeira infância, principalmente em crianças de famílias de baixa renda (BAUMANN et al., 2000; FARSTRUP, 2009; BEAN et al., 2010; CARLISLE; CORTINA; ZENG, 2010; FOORMAN et al., 2010; DOLE et al., 2010). Comuns tanto nas escolas quanto em bibliotecas públicas estadunidenses, os “Programas de Leitura de Verão” são uma extensão do ano letivo, para garantir que haja também aprendizado durante as férias escolares (KIM 2004, 2007; MCGAHA; IGO, 2012). Ressalta-se que o programa visa grupos específicos com dificuldades em leitura, os quais mantêm uma lista de leitura durante as férias (MALMGREN; LEONE, 2000; LAWRENCE; MCNEAL; YILDIZ, 2009) e a participação e a leitura são de forma voluntária (IVEY; BROADDUS, 2001).

Os países europeus ocupam os primeiros lugares como potências do mercado editorial, bem como possuem altos índices de leitura. Uma política para a realização da leitura nos países europeus é o investimento na especialização de professores. “Os especialistas” fornecem apoio e intervenção direcionados aos estudantes e professores com dificuldades nas

práticas de leitura. A figura do professor especialista em leitura, regulamentada pelas autoridades educativas, contribui para o contexto de avaliação e de *feedback* da aprendizagem dos alunos aos professores e pais (TAYLOR et al., 2000; BEAN; SWAN; KNAUB, 2003; DARLING-HAMMOND, 2006; MOKHTARI; THOMA; EDWARDS, 2009; MOTIEJUNAITEA; NOORANIA; MONSEURB, 2014).

Na **França**, hoje conhecida como um país de leitores, desde 1862 o governo decidiu que em cada escola haveria uma biblioteca escolar, bem como ampliou por todo o país bibliotecas populares para expandir as ideias dos movimentos democráticos. O governo francês investiu em políticas de ofertas de livros, bibliotecas e em ações para incentivar o ato da leitura. Tais práticas resultaram no crescimento do número de bibliotecas e, por conseguinte, no aumento de usuários destas, que passaram a figurar como um espaço cultural muito utilizado pela população francesa (BUTLEN, 2016).

Conforme Butlen (2016), as políticas de incentivo à leitura francesa encontram limites, pois o número de leitores estagnou e, mesmo com o analfabetismo extinto, os franceses, a partir da década de 1980, descobriram o analfabetismo funcional, o *illettrisme*. O autor verificou que a posse de livros apareceu como condição fortemente favorável à formação de leitores, entretanto não é fator suficiente para se formar um leitor competente, sendo necessário ressignificar o sujeito leitor, bem como as práticas culturais reais dos jovens franceses. Dobbins e Martens (2012), ao estudarem o impacto das comparações internacionais dos alunos e o resultado dos franceses em relação a outros países, expuseram os esforços franceses para reproduzir e adaptar elementos da abordagem educacional da Finlândia (país com pontuação mais alta no PISA) na França.

Centros criados pela Organização Internacional da Francofonia (OIF)⁶ presentes em 18 países da África, do Oceano Índico, do Caribe e do Médio Oriente são bibliotecas públicas que, além de dar acesso a livros e jornais, permitem o acesso à mídia (rádio, televisão, vídeo), a computadores e *internet*. Nesses países, os recursos financeiros são escassos, os livros geralmente não são de alcance de todos e as necessidades são múltiplas; assim, os centros de leitura constituem elemento-chave de democracia e cidadania, aprimorando o acesso ao livro e a habilidades de leitura (WEBER, 2007).

O Plano de Leitura Espanhol, implementado em 2001 pelo Ministério da Educação, Cultura e Esportes, abrange ações de extensão nacional; entretanto, existem iniciativas

⁶ Organização internacional que congrega países de língua francesa mantém 213.200 centros de leitura operando em 18 países, dentre eles a Colômbia na América Latina.

específicas nas diferentes comunidades. O plano é uma das linhas fundamentais da política cultural da Espanha, pois reconhece a leitura como uma ferramenta básica no aprendizado e na formação integral dos indivíduos, bem como a principal via de acesso ao conhecimento e à cultura (SORIA, 2012).

Entre suas singularidades, o plano promove a leitura inicialmente no ambiente familiar, e posteriormente no escolar. Ao compreender a leitura como uma atividade comum de toda a sociedade, o plano propõe acordos políticos de colaboração com organizações representativas, sindicatos e empresas (CURD, 2009). Esses esforços geraram resultados positivos no que se refere ao hábito de leitura na Espanha, conforme pesquisa recente de Fraguera-Vale, Pose-Porto e Varela-Garrote (2016), na qual se verificou que a leitura está entre as atividades mais praticadas pelos espanhóis (62,2%), especialmente entre aqueles com faixa etária entre 15 e 25 anos.

Portugal, país pertencente à União Europeia, apresenta baixos níveis de leitura em comparação aos países desenvolvidos. A *literacia* ocupa destaque prioritário na política nacional devido ao parâmetro comparativo com outros países europeus e o seu valor cultural, base para a uma cidadania ativa e para o desenvolvimento econômico e social do país.

Uma das ações portuguesas de promoção à leitura é o “Programa de Itinerâncias”, do antigo Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB), cujo objetivo é o de incentivar a criação de novos públicos leitores, combater o analfabetismo e os baixos índices de leitura dos portugueses (BAÇA; SOUZA, 2012). Entre as atividades propostas, cabe destacar aquelas direcionadas para o público infanto-juvenil e para os mediadores de leitura. A partir de 2007, o programa passou a ser promovido pelo Plano Nacional de Leitura, assim como quase todos os projetos de promoção de leitura de âmbito nacional.

O Plano Nacional de Leitura, lançado em 2006, é uma iniciativa que objetiva aumentar os índices de alfabetização e melhorar as competências de leitura na população portuguesa. Sob a responsabilidade do Ministério da Educação, está programado para durar dez anos, dividindo-se em duas fases de cinco anos. Atualmente, tal plano encontra-se em uma nova fase, que abrange o período 2017-2027 (SILVEIRA, 2010; BAÇA; SOUZA, 2012; COSTA, 2013; PORTUGAL, 2017). É característico por seu dinamismo, por abranger todo o país, por envolver os atores sociais: professores, bibliotecários e profissionais de saúde, por incluir um grande número e diversidade de projetos. Em suma, o plano pretende envolver atividades de promoção e de mudanças nas práticas de leitura, principalmente na escola (COSTA, 2013; SILVEIRA, 2010; PORTUGAL, 2017).

Conforme Mihal (2009, 2012), o estabelecimento desses planos de leitura em cada país é um processo mal documentado, com intervenções de atores nacionais e organizações internacionais na definição e orientação da leitura como uma questão de interesse público na esfera ibero-americana. Nos países ibero-americanos, as primeiras iniciativas datam da década de 1960, quando a UNESCO começa a considerar a necessidade de implementar políticas de leitura regionais e nacionais como estratégia para o desenvolvimento. Porém com empreendimentos maiores na década de 1980, como práticas de promoção do livro e da leitura, de direitos autorais e de criação de sistemas nacionais de informação; no entanto, somente no século XXI a leitura vincula-se como um dos eixos centrais das políticas culturais (SORIA, 2012; MIHAL, 2012).

Nesse sentido, foi necessário desenvolver ações de forma articulada, coerente e sistemática para o incentivo à leitura (SORIA, 2012). A institucionalização dessas ações teve o apoio do Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe (CERLALC) com o intuito de desenvolverem políticas de leitura. Tais ações receberam também o amparo da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), criada em 1949, a qual contribuiu com o financiamento de projetos ligados à promoção da leitura e acordos internacionais.

Mihal (2012) sustenta que o vínculo entre cultura, desenvolvimento e política de leitura contribuiu para a materialização de planos nacionais de leitura em diversos países, bem como em ações concretas para o desenvolvimento da economia, cultura e de inclusão social. O Plano Ibero-Americano de Leitura, “Plano Ilímita”, surge como um compromisso dos governos, atores sociais, setor privado e organizações não governamentais para promover uma agenda pública nos países da América Latina, com ações em longo prazo em favor da leitura e da escrita (MOHIAL, 2009).

Em 2002, o CERLALC desenvolveu o projeto "Não fique fora do mapa", com o intuito de reunir as experiências de fomento à leitura na região da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal, incorporando assim a possibilidade de aferição de questões relacionadas à leitura (MIHAL, 2012). Esta cooperação resultou em regulamentos e encontros de destaque, os quais impulsionaram discussões sobre o livro e a leitura, possibilitando a identificação de fatores críticos e similares entre os países. A principal linha de ação do Ilímita foi converter a promoção da leitura em uma questão de política pública a ser adotada pelas instituições governamentais participantes, além de articular e fortalecer ações isoladas nos países para que estas se convertam em uma rede de planos nacionais de leitura.

Na **América Latina**, a maioria dos planos de promoção do leitor são baseados nas diretrizes fornecidas pelo CERLALC no âmbito da Ilímita. Ressalta-se, em particular, que a realidade latino-americana possui condições sociais, econômicas e políticas similares, fator que reflete em uma produção editorial orientada pela necessidade dos sistemas educacionais desses países, entre os quais Brasil, Argentina e México possuem os maiores mercados editoriais, seguidos por Colômbia, Chile e Venezuela.

Ao comparar os ganhos mundiais da produção cultural, Canclini (2002) constata que a metade pertence aos Estados Unidos, a Europa recebe 25%, a Ásia e o Japão 15%, enquanto os países latino-americanos contam com apenas 5%. O autor reforça ainda que o idioma espanhol é o terceiro mais falado no mundo, contando inclusive com 30 milhões de falantes espanhóis nos Estados Unidos, e conclui que o mercado do livro espanhol constitui uma importante aposta econômica para o mercado editorial.

Na **Argentina**, são desenvolvidas duas linhas temáticas de ação em relação à promoção da leitura: a “Campanha Nacional de Leitura”, implementada pelo Plano Nacional de Leitura do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia. Baseada na importância da leitura para o crescimento pessoal do indivíduo, tal ação possui como cerne a distribuição de livros. A segunda linha de ação, “Argentina Cresce Lendo”, surge em torno das bibliotecas populares. Esse programa destina-se a promover a leitura como valor em si mesma, por prazer e também como veículo para exercitar direitos e acesso à educação de maior qualidade (SORIA, 2012; MIHAL, 2009, 2012).

Mihal (2009) reforça que o plano argentino constituiu uma “política pública com intermitências”, pois foi interrompida em 2001, em concomitância com as mudanças na conjuntura política argentina. Conforme Curd (2009), a Argentina destaca-se com a maior proporção de leitores (cerca de 70%), e 90% dos argentinos leem algum material diariamente por 15 ou mais minutos (MIHAL, 2009). O país desenvolve uma política ativa de promoção do livro e mantém preços fixos e baixos de livros (CURD, 2009).

O Plano Nacional de Livros e Leitura e o Plano de Promoção da Leitura do **Chile** surgiram em 2004, desenvolvido no âmbito do Conselho Nacional de Cultura e Artes, com o objetivo de melhorar a realidade da leitura entre os chilenos, visto que o país possui altas taxas de analfabetismo funcional, desinteresse generalizado em hábitos de leitura, declínio da oferta editorial, e ausência de bibliotecas públicas em alguns municípios (CURD, 2009; LAMADRID, 2010; SORIA, 2012). O plano é incorporado à Política Nacional de Livros e Leitura, com orçamento em 2006 de CLP \$ 150.000.000 pesos chilenos.

O Plano Nacional de Leitura e Bibliotecas da **Colômbia**, coordenado pelo Ministério da Educação e Cultura, insere-se no Plano Nacional de Desenvolvimento e no Plano Nacional de Cultura, dentro da linha de ação chamada “Cultura para construir uma Nação”. Objetiva melhorar os níveis de leitura, escrita e fortalecer as bibliotecas escolares e públicas para facilitar o acesso à informação, conhecimento e entretenimento (SORIA, 2012).

O principal foco de ação para a leitura é o fortalecimento de propostas para o sistema de Bibliotecas Públicas na Colômbia, com o intuito de contribuir para a melhoria do comportamento do leitor e o aumento dos níveis de leitura da população colombiana (JARAMILLO; ZAPATA; MONCADA, 2005; ZAPATA, 2008; CURD, 2009). Devido à ausência de bibliotecas em escolas de quase todo o território nacional, as discussões sobre o papel das bibliotecas públicas na Colômbia objetiva garantir à população não escolarizada o direito ao acesso à cultura escrita, à leitura e à literatura (CASTRILLÓN, 2014). Destaca-se que, em Medellín, encontra-se, desde 1952, a Biblioteca Pública Piloto para América Latina e Caribe (BPP), projeto da UNESCO para diminuir os déficits relacionados à educação, à alfabetização e ao acesso ao livro. O “Observatório para promoção da leitura” é uma instância universitária que agrega estratégias para a disseminação de informações, além de monitorar e avaliar o impacto de práticas de promoção de leitura na sociedade colombiana (GIRALDO; ZAPATA, 2009). Salienta-se a preocupação da relação dos jovens com a leitura e a educação cidadã (ZAPATA, 2005), pois Abril e Manzano (2013), ao estudarem o hábito de leitura nas universidades colombianas, verificaram que os alunos leem principalmente os materiais produzidos pelos professores (79,78%) e para as provas (83,68%).

Em **Cuba**, o Programa Nacional de Leitura é um conjunto de ações estratégicas para o desenvolvimento da prática da leitura entre as crianças, componente essencial da educação cubana (CURD, 2009). Compromete-se com uma política extensiva para bibliotecas públicas, escolares e universitárias, articuladas em uma rede de bibliotecas: o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas é amparado pela Biblioteca Nacional de Cuba. Contém também o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, o Sistema Nacional de Bibliotecas Universitárias, o Sistema Nacional de Informação Científica e Tecnológica, os Sistemas Especiais de Bibliotecas e diversos Centros de Documentação e Informação pelo país. Ressalta-se também que o mercado editorial e a moeda cubana favorecem o acesso da população aos livros.

Em **El Salvador**, o Programa Nacional de Leitura, vinculado ao Ministério da Educação, pretende gerar uma mudança cultural em relação à leitura e formar um país de leitores (LEYVA, 2006). No **Equador**, a Campanha de Leitura “*Engenio Espejo*”, coordenada pelo Ministério de Educação e Cultura, tem como objetivos levantar o assunto da

leitura na sociedade equatoriana, contribuir para a formação integral dos equatorianos, reafirmar o comportamento leitor em todas as idades, promover a leitura na família e em outros espaços de convivência e colocar nas mãos dos leitores livros apropriados e acessíveis (LEYVA, 2006).

O **México**, com baixos índices de leitura (BERKIN, 2004; MÉNDEZ, 2005; DEL ÁNGEL; RODRÍGUEZ, 2007; FERNÁNDEZ-RUIZ, 2009), apresenta o menor desempenho entre os países que compõem a OCDE (SÁNCHEZ; GARIBAY, 2008). Com esse cenário, a questão da leitura é um problema que requer legislação específica. O Plano Nacional de Leitura foi instituído em 2006 pelos Ministérios da Cultura e Educação, resultado do trabalho conjunto e plural de pessoas relacionadas ao livro e à leitura. Tal plano estabelece como prioridade o fortalecimento do hábito e das habilidades de leitura dos alunos e professores (SORIA, 2012). Assim, o Plano Nacional de Leitura do Estado mexicano inclui diversos programas, entre eles o “Programa de Competência do Leitor”, que, a partir de bases científicas, apoia alunos e professores no desenvolvimento de competências leitoras nas escolas de educação básica (SÁNCHEZ; GARIBAY, 2008; CURD, 2009). Tal programa também fomenta a criação de bibliotecas voltadas para a promoção de práticas de leitura para bebês e crianças, e mantém o “Programa Nacional de Salas de Leitura” para formação de mediadores de leitura, disponibilizando espaços culturais para o desenvolvimento de atividades como contação de histórias. Como reconhecimento dos trabalhos de incentivo à leitura em todo o país, o programa recebeu o prêmio de fomento à leitura.

O **Paraguai** realiza suas ações no âmbito da promoção da leitura sob a coordenação do Plano Nacional de Leitura, que articula estratégias nacionais e departamentais para que a leitura seja uma rotina nas escolas. O desenvolvimento do plano ocorre dentro da estrutura do Ministério da Educação e Cultura, cujo principal objetivo é fortalecer o papel da cultura no sistema educacional e em espaços alternativos para formar leitores críticos, aptos a transformar a realidade e melhorar a qualidade de vida (SORIA, 2012).

Devido à expansão do alfabetismo funcional no **Peru**, o Plano Nacional do Livro e da Leitura procura responder às demandas da sociedade e promover espaços para a aproximação dos peruanos à cultura escrita e à leitura (CURD, 2009).

O Plano Revolucionário de Leitura⁷ é um programa governamental com ênfase na promoção do ato de ler na **Venezuela**. Relançado em 2009, com a meta de melhorar a

⁷ Ressalta-se que somente na Venezuela, entre os países participantes do Ilímita, o plano não se denominou Plano Nacional de Leitura.

realidade de leitura em longo prazo, corresponde à iniciativa internacional do CERLALC no âmbito do Ilímita (ROVERO, 2013). O autor observa que o plano é uma intervenção intelectual de forte viés político-partidário, com linguagem militarista. Com iniciativas em prol da promoção da leitura desde 1959, o Ministério do Poder para a Educação articulou planos, programas e campanhas relacionados ao ensino e à promoção da leitura e da escrita na Venezuela, resultando em 2003 na formalização do Plano Revolucionário de Leitura, o “Todos pela Leitura” (SORIA, 2012).

No **Brasil**, o Plano Nacional do Livro e da Leitura tem como objetivos assegurar a toda a sociedade o acesso ao livro e à leitura, difundir o valor da leitura e da escrita como instrumento indispensável para o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, e colaborar efetivamente para a melhora do nível educativo e o fortalecimento dos valores democráticos. Destaca-se que mais informações sobre o plano de leitura brasileiro serão tratadas em item posterior, direcionado às políticas públicas de leitura no Brasil.

Findo o rápido percurso no qual se procurou destacar a diversidade de políticas públicas de leitura no âmbito internacional, em especial, na América Latina, conclui-se ser impossível elaborar um mapa detalhado de todas as ações realizadas; contudo, na correlação entre as políticas da América Latina, percebe-se que muitos programas se assemelham, pois, como dito anteriormente, os países possuem desafios similares.

No que concerne às políticas públicas de leitura no Brasil, estabelecer-se-á, como recorte temporal, o período de 1930 a 2014, evitando-se, assim, uma visão fragmentária sobre as iniciativas em prol da leitura; afinal, as realidades são dinâmicas e os resultados não são de alcance rápido. Ademais, depreende-se que o trajeto histórico se revela sobremaneira pertinente para a compreensão do advento das ações do PNBE, temática principal deste estudo.

3.3 Histórico das políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil

Diversos marcos legais puderam ser destacados para incluir a prática leitora na realidade brasileira; desse modo, não se pode desconsiderar o percurso da historicidade que constitui a relação em torno da leitura no país. Buscou-se, portanto, trazer um panorama dos principais dados históricos para estabelecer uma relação de causalidade entre as políticas públicas de incentivo à leitura.

A partir da década de 1930, a conjuntura histórica internacional configurou-se como momento de consolidação e modernização dos Estados nacionais na América Latina, principalmente na área de cultura e de educação, favorecendo o fomento de políticas (CALABRE, 2013). Em nível federal, com a Revolução de 1930 e o Estado Novo, houve um cenário de mudanças econômicas, políticas e culturais que motivou uma modernização no Estado brasileiro.

Em pleno governo ditatorial de Getúlio Vargas, foi institucionalizada, por meio do Decreto-lei nº 93 (BRASIL, 1937), a primeira política para o livro, leitura, literatura e biblioteca, bem como a criação do Instituto Nacional do Livro (INL). O INL tinha o objetivo de editar obras literárias para a formação cultural da população e expandir o número de bibliotecas públicas em todo o território nacional; posteriormente, assumiu também o controle do mercado editorial brasileiro (ROSA; ODONNE, 2006).

Historicamente, o INL foi criado como resposta do governo federal às críticas dos intelectuais participantes da Semana da Arte Moderna, os quais apontavam a ausência de uma política de cultura, bem como a necessidade de qualificação de mão de obra e de diminuição do analfabetismo da classe operária (SUAIDEN, 2000). Destaca-se a participação de alguns intelectuais na gestão do INL, como Augusto Meyer, Sergio Buarque de Holanda e Mario de Andrade; entretanto, tal política não conseguiu alcançar todas as suas propostas iniciais (PEREIRA; MEDEIROS, 2017), tendo em vista o fato de o INL ter-se subordinado ao mercado editorial, favorecendo, pois, o mercado livreiro em detrimento do estímulo à leitura. Nesse contexto, destaca-se também, como obstáculo ao êxito do INL, a censura imposta pelo próprio governo, a qual impossibilitou a publicação de várias obras. Este fato confirma a legitimidade do valor do livro na sociedade, pois o controle editorial pelo Estado reconhece o livro como instrumento de cultura e liberdade.

Nesse mesmo período, foi criado o Ministério da Educação e Saúde (MES)⁸ com o objetivo de estender a educação pública a todos, o Serviço Nacional de Patrimônio Cultural (SPHAN), o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), o Conselho Nacional de Cultura e a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), esta última serviu mais para controle político-ideológico do Estado do que para fins pedagógicos.

Ressalta-se que as primeiras iniciativas em prol da leitura destinavam-se ao crescimento do número de brasileiros alfabetizados para elevar o contingente eleitoral, pois era somente permitido o direito do voto aos alfabetizados. De fato, o analfabetismo surge

⁸ Antigo Ministério do Interior e Justiça.

como questão nacional somente com a Lei Saraiva (BRASIL, 1881), na qual o “censo pecuniário” acrescentou o “censo literário”, que proibia o voto do analfabeto (FERRARO; KREIDLOW, 2004). Em 1891, acabou o censo pecuniário, porém se manteve o “censo literário”. Reforça-se que o analfabetismo ainda configura-se como uma forma extrema de exclusão (FERRARO; KREIDLOW, 2004).

Ainda que nos anos 1940 se acreditasse que a causa do subdesenvolvimento brasileiro se dava pelo extenso número de analfabetos, é somente a partir de uma cobrança internacional estabelecida em 1946 pela UNESCO que o combate ao analfabetismo se torna uma necessidade na sociedade brasileira.

No período pós-guerra ocorria na América Latina e no Brasil o fortalecimento da indústria cultural e de investimentos privados. Em 1953, o MES foi desmembrado e surgiram o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação e Cultura a partir da Lei nº 1.920 (BRASIL, 1953), tornando-se autônomos.

Todavia, foi somente a partir das décadas de 1960 e 1970⁹ que a leitura passou a ser vista como questão sociocultural pelo Estado. Criou-se em 1966 o Conselho Federal de Cultura (CFC); em 1968, a Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil (FNLIJ) - instituição não governamental de caráter técnico-educacional e cultural, sem fins lucrativos. A FNLIJ é filiada brasileira ao Conselho Internacional sobre Livros para Jovens (IBBY), órgão consultivo da UNESCO, com funcionalidade em 1988 e atuante até os dias atuais. Criou-se também o plano para recuperações da Biblioteca Nacional, do Museu Nacional de Belas Artes e do INL, entre outros, com o intuito de que pudessem exercer o papel de construtores de políticas nacionais para suas respectivas áreas.

Registra-se que, no final das décadas de 1960 e início da década de 1970 ocorreu a descentralização do INL, o que possibilitou a implantação pelo Estado de um projeto que financiava a publicação de obras literárias.

O ano de 1972 foi o “Ano Internacional do Livro” proclamado pela UNESCO, que evidenciou o assunto livro e a promoção da leitura como “hábito”¹⁰ no território brasileiro, além de direito do homem, a ser garantido pelo Estado. Em 1973, o INL é reestruturado por meio do Decreto nº 72.614 (BRASIL, 1973), e suas atribuições incluíram a Assessoria Técnica, a Coordenação do Livro Didático, a Coordenação do Livro Literário e a Divisão de

⁹ Período de Ditadura Militar em muitos países da América Latina. No caso, no Brasil se estendeu de 1964 a 1984.

¹⁰ O termo “hábito” refere-se a uma sequência de estímulo-resposta aprendida (OGUNROMBI; ADIO, 1995).

Atividades Auxiliares. Em suma, o INL passa de editor para promotor de publicações, transferindo à iniciativa privada a competência de editoração.

Durante o governo Geisel (1974-1978), houve um fortalecimento da área da cultura por meio da criação de órgãos estatais para atuarem em novas áreas, principalmente para cumprir parte das metas previstas na Política Nacional de Cultura, que procurava adequar o campo cultural aos interesses do Regime Militar.

Logo em 1977, ocorre o primeiro Congresso de Leitura do Brasil (COLE), que se consistiu em encontros marcados por debates sobre a leitura. O COLE é organizado pela Associação de Leitura do Brasil (ALB) e acontece com regularidade no Brasil promovendo debates críticos na área há quase 40 anos.

Ressalta-se, em 1979, a criação da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil na cidade de São Paulo. Sete anos após o Ano Internacional do Livro (1972), a Associação Internacional da Leitura Conselho Brasil Sul (ALBS), filiada a Associação Internacional de Leitura (IRA), nasceu com o intuito de promover a leitura e debater sobre a produção literária no Brasil.

Nos anos 1980, período de transição política, chegam ao Brasil estudos que favorecem reflexões em torno de conceitos fundamentais para a promoção da leitura. Introduzem às práticas educacionais de alfabetizar o discurso do “letramento” (*illettrisme* na França, *Literacia* em Portugal e *Literacy* nos Estados Unidos e Inglaterra). O letramento está estritamente ligado à prática leitora, que considera a competência de um indivíduo de se apropriar da escrita e da leitura, sendo capaz de utilizá-las em diversas práticas sociais exigidas no cotidiano (SOARES, 2004; BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002; BECKER; GROSCHE, 2008; HOMMERDING, 2012; LAGE, 2017).

Soares (2004) ressalta que, ao se falar em letramento, surge sempre vinculado o conceito de alfabetização, gerando uma fusão inadequada dos dois processos. No entanto, o conceito de letramento abrange não só a capacidade de decodificar o texto, mas também de, a partir da leitura, posicionar-se criticamente no ambiente social e político, exercendo assim a cidadania (SILVA; BERNARDINO; NOGUEIRA, 2012).

Para Ribeiro (2002) a educação é o momento de acesso à “constituição da cidadania”, pois a partir da leitura se constrói a concepção de compreensão do mundo. Conforme o autor, “[...] uma sociedade deveria oferecer, principalmente através da educação básica, condições igualitárias para que os indivíduos tivessem acesso ao exercício de uma cidadania ativa” (RIBEIRO, 2002, p. 124). Kaneoya (2008) corrobora ao afirmar que o objetivo central da

educação é possibilitar aos indivíduos habilidades para o exercício da cidadania, estimulando o progresso pessoal e social.

Também na década de 1980 disseminam no cenário brasileiro os estudos da teoria da “Estética de Recepção”. Essa referência contribuiu para uma equalização de princípios teóricos acerca da leitura, da literatura, do texto e do leitor condizentes com o viés sociodiscursivo, voltados para a promoção da leitura literária como efetiva prática social (HIDALGO; MELLO, 2014).

Criada em 1968, a FNLIJ, principalmente a partir de 1982, com o apoio da iniciativa privada, patrocinou projetos variados de incentivo à leitura, com o intuito de melhorar o acervo de obras de literatura infanto-juvenil das escolas públicas. Em sua maioria, os projetos focalizam a distribuição de livros. Esse período é importante para contextualizar os acontecimentos posteriores.

Entre 1982 e 1985, o Estado e a sociedade civil desenvolveram o Projeto Ciranda de Livros em parceria com a FNLIJ, com a Hoechst do Brasil e a Fundação Roberto Marinho, com o propósito de distribuir livros para escolas do Rio de Janeiro e promover cursos sobre Literatura infantil, beneficiando cerca de trinta e cinco mil escolas.

Em 1984, cria-se o Programa Nacional “Sala de Leitura” (PNSL), o qual vigorou até 1987, numa parceria com a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e com o MEC. Como os programas anteriores, este também tem suas ações voltadas para a seleção, a compra e a distribuição de livros literários para ambientar espaços para leitura em escolas públicas (PAULA; FERNANDES, 2014; BALÇA; SOUZA, 2012).

Criou-se o MINC, em 1985, após o período ditatorial. Devido ao não planejamento dessa ação, o Ministério enfrentou diversos problemas financeiros e administrativos.

No mesmo ano o PNLD foi criado para adquirir e distribuir livros didáticos, financiado pelo Estado, por meio do MEC e do FNDE. Di Giorgi et al. (2014) sustenta que o PNLD constitui-se em um elemento para ampliação do capital cultural dos alunos que não têm acesso a livros, principalmente das camadas mais desfavorecidas da sociedade, além de recurso didático-pedagógico aos professores. O PNLD atua até hoje, e, de acordo com Silva (2012), converteu-se em uma Política de Estado, possibilitando o acesso ao livro didático a todos os alunos de escolas públicas brasileiras.

Com o intuito de criar novas fontes de recursos, foi promulgada a Lei nº 7.505 (BRASIL, 1986), primeira lei de incentivos fiscais para a cultura, que ficou conhecida como Lei Sarney (criada pelo presidente José Sarney e substituída, em 1991, pela Lei Rouanet).

Calabre (2013) observa que a Lei Sarney tinha iniciado um período de promulgação de leis de incentivo à cultura, o qual se estendeu até o início dos anos 2000.

Em 1987, por meio da Lei nº 7.624 (BRASIL, 1987), o INL e a Biblioteca Nacional passaram a integrar a Fundação Nacional Pró-Leitura, que em 1990 foi extinta pela Lei nº 8.029 (BRASIL, 1990), sendo suas atribuições transferidas para a Fundação Biblioteca Nacional (FNB) (ROSA; ODONNE, 2006).

Em 1988 é sancionada a Constituição Federal, na qual constam princípios fundamentais que incluem a cultura como direito constitucional. No artigo 214, incisos I e II, há a garantia da universalização escolar e, por conseguinte, da erradicação do analfabetismo. No artigo 215, consta o comprometimento do Estado para garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional (BRASIL, 1988). Entretanto, mesmo com as garantias previstas em lei, as políticas públicas não progrediram.

As políticas públicas de fomento à leitura na década de 1980 tinham como intuito a promoção do “hábito e do gosto de ler”. Nesse período o país passa por uma crise econômica que atinge o mercado editorial; conseqüentemente, há o fortalecimento das parcerias entre o Estado e as entidades privadas que contribuíram para a inserção do livro no contexto das escolas e das famílias brasileiras.

Com a volta ao Estado de direito e o amadurecimento dos movimentos sociais¹¹ no final da década de 1980, há a busca de uma nova configuração do Estado. Assim, constantemente, conforme Paiva e Andrade (2014, p. 102), “[...] foram criados, extintos e renomeados: ministérios, secretarias, autarquias, fundações, empresas públicas e de economia mista e todo tipo de instituições e programas ligados ao governo federal”. Esses acontecimentos possibilitaram diversas reflexões sobre as políticas de leitura que se queriam ter no Brasil nos anos 1990.

Na década de 1990, inicia-se uma reforma administrativa que começou com a extinção do MINC no governo Collor (1990-1992, afastado por *impeachment*), substituído por uma Secretaria de Cultura. Extinguiu-se também o INL - Lei nº 8.029 (BRASIL, 1990), a Fundação Pró-Leitura - Decreto nº 99.240 (BRASIL, 1990a), desdobramento da Lei nº 8.029, centralizando todas as atividades executadas por esses institutos na FBN. A Biblioteca Nacional, por meio do Decreto nº 99.603 (BRASIL, 1990b), foi transformada em Fundação de direito público, passando a operar nas áreas primordiais do livro, da leitura e das

¹¹ Na década de 1980 ocorreu um movimento civil por eleições presidenciais diretas, conhecido como “Diretas Já”.

bibliotecas. Foi nessa década que vincularam os programas governamentais de edição de livros literários a projetos de formação de leitores. No campo das bibliotecas públicas, cria-se, por meio do Decreto nº 520 (BRASIL, 1992a), o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP) dentro da FBN.

No mesmo ano acontecia em Bogotá um dos mais relevantes encontros de discussão sobre leitura na América Latina. Nessa ocasião foi exposto pela primeira vez um programa de incentivo à leitura, na forma de anteprojeto do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER).

A Lei Rouanet (BRASIL, 1991) tornou-se a principal ferramenta de fomento à cultura por meio de patrocínio a projetos culturais por parte das empresas privadas, via renúncia fiscal dos patrocinadores. Verificou-se que a lei beneficiou pouco as bibliotecas públicas, em virtude do reduzido número de projetos voltados para elas (PAIVA; ANDRADE, 2014).

No governo seguinte, de Itamar Franco (1992-1995), houve a recriação do MINC, pela Lei nº 8.490 (BRASIL, 1992b). O *status* de Ministério proporcionou um sentido simbólico e político para o campo da cultura, porém não houve grandes modificações sobre o tema bibliotecas públicas. O PROLER e o SNBP continuaram com a mesma estrutura e sob a responsabilidade da FBN; esta fundação, porém, seguiu direção contrária às políticas públicas (PAIVA; ANDRADE, 2014).

Em 1992 continuaram as discussões em favor de políticas nacionais de leitura. No Rio de Janeiro ocorreu a Reunião Internacional de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe, organizada pelo CERLALC e a FBN. Nessa reunião, foram traçadas diretrizes para o desenho de políticas, e a leitura foi defendida como responsabilidade de todos. Recomendava-se que os países participantes criassem programas de efeitos multiplicadores para atingir o maior número de cidadãos, e assim ampliar condições ao desenvolvimento da capacidade leitora. Sobre o Estado e as políticas públicas, reforçou-se que a leitura compõe direitos básicos para o desenvolvimento econômico e social da população, e que é necessário ao Estado vontade política para estimular e apoiar experiências qualificadas (ROSA; ODONNE, 2006).

Idealizado para promover uma política nacional de leitura, instaura-se o PROLER, ainda em 1992, a partir de Decreto oficial nº 519 (BRASIL, 1992), vinculado à FBN e ao MINC. Trata-se do primeiro programa federal voltado para formação de leitores nos espaços sociais (HIDALGO; MELLO, 2014; ROSA; ODONNE, 2006; LEITE, 2017). Constituem objetivos do programa: a) promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; b) estruturar

uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; c) criar condições de acesso ao livro (BRASIL, 1992).

O segundo programa, o Pró-Leitura, implantado em 1992, objetivou “[...] a formação continuada, oportunizando ao professor a discussão teórica e a ampliação do repertório de vivências de leitura e escrita, além de constituir estratégias de reflexão e de intervenção nas práticas pedagógicas” (ROSA; ODONNE, 2006, p. 191). Tal programa encerrou-se em 1996, por falta de verbas; porém, alguns governos estaduais e municipais, como o de Belo Horizonte, estenderam a atuação do programa até 2004.

Em 1994, criou-se o Programa Nacional Biblioteca do Professor (PNBP), com durabilidade de apenas três anos. Tal programa disponibilizou aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental acervos bibliográficos para formação e capacitação. No ano de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, surgiram alguns programas específicos para bibliotecas públicas, a exemplo, o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC) criado por meio do Decreto-lei nº 1.494 (BRASIL, 1995). Inicia-se também o programa “Uma Biblioteca em Cada Município”- vinculado ao MINC por meio da Secretaria do Livro e da Leitura (SLL), com o objetivo de implantar bibliotecas pelo país, que depois se uniu ao programa “Livro Aberto” – vinculado à FBN. Incluía a distribuição de estantes, livros e capacitação para o gerenciamento dessas bibliotecas (MACHADO, 2010; PAIVA; ANDRADE, 2014).

Em 1996, a nova direção da FBN promoveu a integração do PROLER com o MEC e outras instituições com experiência de leitura, tais como a FNLIJ, a ALB, o Programa de Alfabetização e Leitura (Proale/UFF) (ROSA; ODONNE, 2006).

Em seguida, em 1997, implementou o terceiro programa, o PNBE¹², criado pelo MEC em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, por meio da portaria ministerial nº 584 (BRASIL, 1997). O programa tem como objetivo equipar as bibliotecas escolares com livros de literatura de qualidade para contribuir para a formação do hábito de leitura, além de valorizar o espaço da biblioteca escolar e possibilitar a universalização de seu acesso (BRASIL, 1997; HIDALGO; MELLO, 2014; RAMOS; MARANGONI, 2016). No mesmo ano, para divulgar o programa, o MEC lançou a campanha “Quem lê, viaja”.

Rosa e Oddone (2006) relatam ainda que esses programas envolvem uma gama de recursos públicos que geram disputas entre editoras nacionais e estrangeiras. Além do PNBE, existem programas específicos voltados para aquisição do livro didático para as escolas

¹² Anteriormente denominado de PNBP.

públicas – PNLD e o Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), o que fortaleceu a relação do mercado editorial e Estado, devido aos “[...] números das compras do governo apontando-o como um dos maiores investidores do mercado editorial brasileiro” (SANTOS; TEIXEIRA, 2012, p. 160).

A presença de grupos editoriais na deliberação e definição de políticas públicas para o livro didático compromete a compreensão de política social, pois esta pressupõe princípios de democratização na arena de decisão e benefícios sociais à população (HOFLING, 2000).

Em 1998, o quesito “leitura” entra nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com o objetivo de possibilitar a construção de práticas de leitura em sala de aula para o desenvolvimento da competência¹³ leitora. No entanto, os PCNs voltados para o ensino médio trouxeram em sua primeira versão uma abordagem do ensino de literatura bastante limitada. Por isso, em 2008 foram publicadas as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” que trouxeram uma revisão da abordagem do ensino de literatura (ALVES, 2014).

As condições sócio-históricas dos anos 1990 propiciam o desenvolvimento de uma política nacional de leitura, mas, sem dúvidas, devido ao cenário das políticas públicas culturais em âmbito internacional, a exemplo das ações desenvolvidas pela UNESCO que possibilitaram compromissos internacionais e contribuíram para a formulação de novas agendas políticas nacionais em prol da cultura. Principalmente na América Latina, com a presença do CERLALC, a UNESCO buscou criar condições para o desenvolvimento de sociedades leitoras (CASTIGLIONI, 2014).

Em 2001 foi desenvolvido o programa “Literatura em Minha Casa”, que nasceu das ações do PNBE, com o objetivo de distribuir obras literárias aos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e suas famílias. Tal programa objetivava integrar os espaços educacionais e culturais – escola e família –, porém o desconhecimento dos gestores sobre o programa e problemas de distribuição de material comprometeram o êxito do programa (ROSA; ODDONE, 2006). Conforme Araújo (2013), o programa diferia de outras políticas ou programas de leitura por entregar o livro diretamente aos alunos, sem mediadores entre a criança e o livro.

¹³ A abordagem por competência fundamenta-se na capacidade mobilizar recursos cognitivos para fornecer respostas a uma série de situações. No Brasil, surgiu no final dos anos 1990 com a repercussão dos estudos do sociólogo Philippe Perrenoud, que impulsionou fortemente a realização de investigações teóricas sobre a abordagem por Competências no âmbito dos processos de ensino (SILVA et al., 2005; RAMOS, 2011).

No mesmo ano, o Estado através do MEC e da Câmara Brasileira do Livro sistematizou a Campanha “Tempo de Leitura”, que tinha por objetivo divulgar a leitura por meio de publicidades televisivas e na mídia impressa. Salienta-se a necessidade do Estado em publicizar os investimentos feitos na educação para a formação de leitores.

Posteriormente, no primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), a FBN foi reestruturada a partir de um novo estatuto e quadro de cargos e funções, com a atribuição de subsidiar a formulação de políticas e diretrizes voltadas para a produção e o amplo acesso ao livro. O PROLER e o SNBP continuaram a integrar a estrutura do FBN, e a SNLL foi extinta, sendo suas atribuições transferidas à FBN (PAIVA; ANDRADE, 2014).

Ainda em 2003, instituiu-se a Política Nacional do Livro, pela Lei nº 10.753, a “Lei do Livro”. O livro foi definido como “o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida” (BRASIL, 2003, p. 1). Essa política trata de questões pontuais relacionadas ao livro quanto ao seu aspecto comercial e suas potencialidades informativas e culturais, abrangendo a política nacional à promoção da leitura, a difusão, a editoração, a distribuição e a comercialização, porém sem citações sobre as bibliotecas (ROSA; ODONNE, 2006; PAIVA; ANDRADE, 2014; PAULA; FERNANDES, 2014).

Em 2003, Ministério da Reforma Agrária tem a iniciativa, por meio da Secretaria do Desenvolvimento Agrário, de lançar o projeto “Arca das Letras”, englobando situações específicas. O projeto tem como objetivo a criação de bibliotecas rurais e formação de agentes de leitura locais para atuar nesses espaços. O projeto prevê o envio de uma caixa-estante, contendo uma coleção de 230 livros, fabricada por sentenciados de penitenciárias estaduais (MACHADO, 2010).

Posteriormente, o governo Lula apresenta o “Programa Fome de Livro”¹⁴, em 2004, ligado à FNB. Conforme Paiva e Andrade (2014), tal programa reunia os propósitos do SNBP e do PROLER, quais sejam, respectivamente, criar mais bibliotecas públicas e desenvolver a participação de outros atores sociais em projetos na área do livro, da leitura e das bibliotecas.

Neste ínterim houve a criação da Câmara Setorial do Livro, Literatura e Leitura (CSLLL), em 2004, espaço que envolvia toda a cadeia produtiva do livro e da leitura. O MINC institui o Grupo de Trabalho do Livro e da Leitura para formular a Política Nacional do Livro, Leitura e Bibliotecas. Decreta, por meio da Lei nº 11.033 (BRASIL, 2004), a

¹⁴ Denominação bastante emblemática do populismo do governo do Presidente Lula (ROSA; ODONNE, 2006).

desoneração do PIS/Cofins para o livro, o que possibilitou, como contrapartida “espontânea” dos empresários, 1% sobre o resultado da venda de livros para criação do Fundo Pró-Leitura. Por conseguinte, algumas ações foram implementadas pelo MINC para suprir o déficit de informação organizada na área da Cultura, como o acordo de cooperação técnica com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O acordo MINC e IBGE tinha como objetivo criar o Sistema de Informação e Indicadores Culturais (Sniic), e, a partir de pesquisas produzidas pela instituição, subsidiar elaborações de políticas públicas no setor cultural (MACHADO, 2010; ROSA; ODONNE, 2006).

Destaca-se em 2005, chamado Ano Viva leitura¹⁵, a 1ª Conferência Nacional de Cultura que possibilitou a participação social mais ampla, pois incluía etapas municipais, estaduais e interestaduais como espaços de debates sobre a situação da cultura em todo o país. Conforme Machado (2010, p. 103), “nunca no país tinha ocorrido um processo semelhante”. Constituiu uma das etapas do processo de elaboração da Política Nacional do Livro, Leitura e Biblioteca (PNLL) no Brasil.

Segundo Paiva e Andrade (2014), as políticas públicas do livro sobressaiam-se em relação às da biblioteca; com efeito, o termo “biblioteca” saiu aos poucos dos títulos das propostas de políticas. Somente em 2006, como resultado de esforços iniciados em 2002, surgiu a PNLL, que, com o objetivo central de melhorar a realidade da leitura no país, reúne diretrizes para uma política pública voltada à leitura e à literatura no Brasil. Visou constituir uma política de Estado para a área, pois articulou ações até então dispersas e fragmentadas de diversos setores e atores sociais.

Logo em 2006, o PNLL foi instituído via portaria interministerial do MINC e da MEC; no texto, passam a figurar as bibliotecas públicas, a partir de exigência de grupos relacionados a elas. Ferraz (2014) destaca que foi a partir da interação entre a sociedade civil e a cadeia criativa, produtiva e mediadora da leitura que foi pensado o PNLL. Destaca-se também no texto as expressões “política pública voltada ao livro e à leitura” e “em particular, à biblioteca e à formação de mediadores” (PAIVA; ANDRADE, 2014).

Outro aspecto importante refere-se às condições culturais brasileiras; por exemplo, o número expressivo da população com escolaridade deficiente, dificuldades de leitura e limitações na escrita e na eficácia das manifestações (PEREIRA; MEDEIROS, 2017). Destaca-se que o PNLL desconsiderou a possibilidade de se realizar o ato de leitura em outros

¹⁵ O VIVALEITURA foi uma estratégia para articular o conjunto de ações realizadas pelo Estado, pelas empresas e pela sociedade civil organizada em acordo com discussões internacionais na VII Conferência Ibero-americana de Leitura, que instituiu o ano do livro e da leitura nos países ibero-americanos (MACHADO, 2010).

suportes, tornando o livro o veículo por excelência da literatura e do conhecimento (ANJOS; PASSIANI; SALOM, 2016).

Em síntese, de 1990 a 2006, vários governos se sucederam, e, por conseguinte, muitos programas, projetos e departamentos mudaram suas denominações e foram descontinuados. Em 2007, com o Decreto federal nº 6.226, foi instituído o “Programa Mais Cultura” (BRASIL, 2007). Ampliou o conceito dos Pontos de Cultura e criou os Pontos de Leitura que reuniu as experiências das bibliotecas comunitárias, consideradas sem vínculo direto com órgãos governamentais e criadas para ampliar o acesso à leitura e ao livro a uma determinada comunidade (MACHADO, 2010).

Em 2009, o Plano Nacional de Cultura (PNC) foi enviado ao Congresso e aprovado em 2010. Em 2010, José Castilho Marques Neto publicou o livro “PNLL: textos e histórias”, com o intuito de expor o PNC, bem como os resultados obtidos no período de 2006 a 2010.

Enfim, de 2012 a 2014 houve a articulação para o melhoramento do texto do PNLL. O MINC e o MEC publicaram uma edição atualizada e revisada do PNLL, contendo seus eixos e ações voltadas para o livro, a leitura, a literatura e as bibliotecas, além de diretrizes da competência em informação (FERREIRA; SARDELARI; CASTRO FILHO, 2016).

Como o processo histórico é dinâmico, durante o decorrer desta pesquisa, recebeu-se recentemente, de forma lamentosa, a notícia pelas principais mídias¹⁶ impressas nacionais sobre a extinção do PNBE até 2019, somando-se, assim, quatro anos em que o Estado deixará de enviar livros literários às escolas. Desde 2014 o Estado não executou nenhuma compra de literatura; em 2017, reformula e incorpora o PNBE como extensão do PNLD (BRASIL, 2017c). O MEC também defende que o PNLD, a partir de 2019, passe a ser Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLMD), mudando a nomenclatura.

Estas são, pois, iniciativas de incentivo à leitura no país, a partir do contexto histórico e toda sua complexidade, bem como os seus objetivos, que mudaram devido à conjuntura social e política, ocorridas no Brasil e em países da América Latina. Influenciaram também tais mudanças a difusão de estudos mundiais em torno da leitura, os quais relacionam uma sociedade letrada com o exercício da cidadania, especialmente o direito ao voto, abrangendo também o significado da leitura como hábito e prazer.

Verifica-se que muitos programas foram criados no âmbito federal no Brasil, a

¹⁶ PINHO, Angêla. Governo Temer abandona programa de envio de livros literários a escolas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 de setembro de 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1922899-governo-temer-abandona-programa-de-envio-de-livros-literarios-a-escolas.shtml>>. Acesso em: 30 set. 2017.

exemplo do Pró-Leitura, PROLER, Literatura em Minha Casa, Fome do Livro, Viva Leitura, PNBE, PNLL, entre outros. Paiva e Andrade (2014, p. 109) salientam a confusão administrativa em torno de nomes e siglas de programas e setores.

[...] a confusão de nomenclaturas e de siglas, até dentro de documentos de um próprio governo. Alguns exemplos: a Secretaria do Livro e da Leitura (SLL), criada dentro do MINC no governo Fernando Henrique, transformou-se em Secretaria Nacional do Livro e da Leitura (SNLL) do mesmo ministério, no governo Lula, sem nenhuma justificativa plausível [...]. A confusão [...] pode indicar, simbolicamente, uma falta de direção clara, integrada e inequívoca.

Essa confusão administrativa a respeito dessas reedições e a descontinuidade administrativa deram-se porque cada governo priorizava um “novo” programa e não continuava ou aperfeiçoava os existentes, assim mudavam-se os títulos, objetivos, dirigentes, e, por conseguinte, muitos recursos foram desperdiçados (PAIVA; ANDRADE, 2014). A oscilação dos dirigentes em cada momento caracteriza a não continuidade das políticas públicas de leitura e do livro, o que fundamenta uma Política de Governo, pois não é possível identificar uma política para a leitura que fosse além da gestão que a implantou (SILVA; BERNARDINO; NOGUEIRA, 2012).

As primeiras políticas culturais implantadas no Brasil ocorreram no governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Machado (2010, p. 98) considera, no entanto, “[...] que somente a partir de 2003 é que o Estado passou a dialogar com seus interlocutores e assim identificar e valorizar manifestações até então ignoradas”. Foi a partir desse momento que os debates em torno da leitura foram ressignificados e políticas públicas foram construídas em nível federal.

Outro aspecto importante refere-se à função do Estado nesta questão, pois, considerando que a leitura constitui-se um direito que favorece o desenvolvimento econômico e social, configura-se então como um direito básico da população. Assim, é função elementar do Estado ocupar-se dos direitos básicos da população, contudo é necessário que o Estado tenha vontade política para formular, incentivar e apoiar experiências qualificadas (ROSA; ODONNE, 2006). É válido destacar que não é somente papel dos governantes fomentar políticas voltadas para a leitura, visto que compete também à sociedade civil exigir tais políticas. Por outro lado, reconhece-se que tal engajamento social dificilmente se concretizará em um contexto no qual não há formação de espírito crítico para exigir tais serviços. A ausência de tal criticidade é justamente proveniente da falta de acesso e uso da informação, formando, assim, um ciclo vicioso e permanente (BARRETO; PARADELLA; ASSIS, 2008).

Resta constatar que as políticas públicas abrangem mais a concepção de “livro” do que leitura e biblioteca, muitas vezes excluída. Essa valorização do livro como objeto ocorre

devido à valorização do mercado editorial pelo Estado, sobre o qual há forte influência da cadeia produtiva do livro, desvinculando, assim, os objetivos das políticas que deveriam ser o bem público, e não o benefício dos editores (MACHADO, 2010; PAIVA; ANDRADE, 2014).

As pesquisas de avaliação de políticas públicas de estímulo à leitura brasileira apontam para uma série de problemas que seriam os mais comuns, entre eles: a cobertura dos programas, a má qualidade dos serviços prestados, o grau de privatização dos programas, a baixa participação dos beneficiários, a centralização na formulação, a implementação e a organização administrativa dos programas, e o uso político de programas para fins eleitorais ou de apoio político, prática demasiadamente disseminada no País (PAIVA; ANDRADE, 2014).

Unem-se a tudo o que foi apresentado as questões estruturais do MINC¹⁷, que historicamente dispõe de poucos recursos orçamentários e estrutura mínima para uma diversidade e espaço territorial amplo, como é o Brasil. Tal apontamento encontra reforço em Targino (2004), o qual lembra que o Brasil é constituído de mil brasis, infinitamente distintos.

O desempenho das políticas públicas de leitura traçadas ao longo da história do Brasil reflete diretamente no processo de formação do leitor brasileiro (OLIVEIRA; PRADOS, 2015) e revela a fragilidade dessas ações e a situação precária da leitura que temos hoje. Há a necessidade neste estudo de articular as políticas e as práticas dos sujeitos leitores, compreendendo que o Estado assume a disponibilização dos materiais e a infraestrutura para viabilizar e potencializar as práticas por meio de ações e programas de promoção da leitura, da cultura e da educação (KALMAN, 2004; ARAÚJO, 2013).

3.4 Práticas de leitura brasileira

A função social da educação encontra barreiras para a mudança de padrões historicamente estabelecidos. Sabe-se que o Brasil é considerado um país de não leitores, situação já convencional há anos e que influencia na não valorização da leitura e da

¹⁷ Ressalta-se que recentemente, logo após o vice-presidente Temer assumir interinamente a presidência, reestrutura o MINC em secretaria subordinada ao Ministério da Educação, por meio da medida provisória nº 726 (BRASIL, 2016). Entretanto, devido a protesto do setor é recriado pela medida provisória nº 728 (BRASIL, 2016a).

literatura como condição para o desenvolvimento social (SARAIVA, 2008; SIQUEIRA, 2016).

Na concepção libertária e política, a leitura é um ato de autoconhecimento, pois conhecer significa perceber os impulsos e as relações existentes no mundo. Destaca-se a relevância dos usos sociais da leitura na vida das pessoas e da capacidade multifuncional que a leitura tende a carregar. Assim, com a multiplicidade de conceitos sobre a leitura, seu ensino e aprendizagem foram desenvolvidos de forma heterogênea nas diversas sociedades; no caso brasileiro, as políticas de leitura ainda têm grandes desafios a serem enfrentados (BASSAREWAN; SILVESTRE, 2010).

A universalização dos bens culturais não é tarefa fácil no Brasil, que possui dimensões continentais, uma diversidade cultural ampla, além de níveis de desenvolvimento discrepantes em relação aos estados que integram a Federação (SIQUEIRA, 2016).

Considerando-se que o processo de formação do leitor se concebe a partir de um extenso percurso histórico, percebe-se que as políticas do livro, leitura, literatura e biblioteca no Brasil não são recentes. Entretanto, os índices de leitura da população evidenciam a ineficiência dessas políticas.

Pesquisas têm indicado que há um grande número de brasileiros que não tem garantido o direito de aprender a ler e de ter acesso à leitura. Vários dados refletem índices preocupantes em torno do perfil do leitor brasileiro. Para fins analíticos, utilizam-se resultados de pesquisas¹⁸ como o PISA, o INAF, a PNAD e Retratos da Leitura no Brasil¹⁹.

A utilização dessas pesquisas tem como objetivo expor a “realidade” das práticas de leitura brasileira e verificar as concepções de leitura e de leitores disseminadas pelo Estado. Para fins analíticos, é necessário compreender que a leitura não é uma prática homogênea, varia conforme o lugar e o espaço, portanto, a diferença entre os leitores não se limita a dados quantitativos, mas diz respeito a particularidades sociais em relação aos livros, às experiências vividas, e aos gêneros literários (ANJOS; PASSIANI; SALOM, 2016).

O PISA é uma avaliação sistêmica trienal dos estudantes de 15 anos de idade para calcular as competências em Leitura, Matemática e Ciências. O PISA é organizado pela

¹⁸ Do ponto de vista de Rosistolo e Viana (2013), a maioria das avaliações externas de aprendizagem não é consenso no campo educacional, pois são concebidas em um modelo que pressupõe homogeneidade da distribuição do saber escolar e, portanto, não verifica o aluno e a escola como unidade de análise. Porém, o foco não será os consensos e dissensos existentes neste embate, mas analisar os resultados obtidos nestas avaliações referentes à habilidade de leitura.

¹⁹ A pesquisa caracteriza-se como um estudo macroanalítico que busca retratar, de forma ampla, o perfil leitor brasileiro. Em contraposição à abrangência das pesquisas macro é necessário interligar os dados sobre o que se lê com as características subjetivas sobre quem lê (ARAÚJO, 2013).

OCDE e executado no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anyzio de Castro Teixeira (INEP), órgão do MEC responsável pelas avaliações educacionais no Brasil.

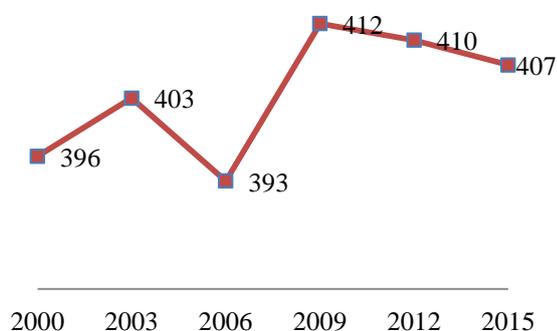
O programa considera, como base do conceito de letramento em leitura, a capacidade dos alunos na compreensão discursiva para a resolução de tarefas em diversas situações na sociedade (BRASIL, 2001). Essa definição revela uma concepção mais ampla do que a decodificação das letras, abrangendo a compreensão, interpretação, criticidade e reflexão sobre os textos (APLEGATE; QUINN; APLEGATE, 2002; TAKALA, 2006; SPÖRER; BRUNSTEIN; KIESCHKE, 2009; BALÇA; SOUZA, 2012).

O programa tem por objetivo “[...] produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação no país participante, de modo a subsidiar políticas de melhoria no ensino básico” (BRASIL, 2016c, p.1). Os resultados do PISA tornam-se um instrumento de influência na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas de educação na maioria dos países/economias participantes (BREAKSPEAR, 2012; BALÇA; SOUZA, 2012).

O PISA fornece informações do desempenho dos estudantes brasileiros ao longo das avaliações, bem como uma comparação com os demais países participantes. Proporciona um conhecimento internacional das políticas de educação e uma avaliação das políticas implementadas.

O Brasil vem apresentando um resultado negativo em relação à questão da leitura. No gráfico 1, apresenta-se um comparativo dos resultados do Brasil no PISA.

Gráfico 1: Evolução das habilidades de leitura brasileira



Fonte: Elaborado a partir de dados de Brasil (2016c).

O desempenho em leitura obteve um avanço nos resultados de 2009 em relação ao exame de 2006 e um declínio durante os três últimos anos avaliados. Os resultados atuais

colocam o país nos últimos lugares no *ranking* de notas entre os países participantes. Entre os seis países da América do Sul que participam do PISA, o Brasil geralmente possui um desempenho abaixo do Chile e do Uruguai, e integra os últimos lugares entre os países que fizeram o exame (BRASIL, 2016c).

Tal fato demonstra que o ensino de leitura precisa ser discutido e reformulado para que ocorra um avanço nas habilidades leitoras dos brasileiros. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de que se apoiem intervenções para a promoção das habilidades de leitura, pois são essenciais para dar sustento às necessidades acadêmicas (WALMSLEY, 2006; LONIGAN et al., 2013).

Aprender, então, é um processo complexo e cumulativo. Conforme Hart et al. (2013), as habilidades de leitura se desenvolvem de maneira incremental, começando na primeira infância e continuando nos demais anos escolares. Os estudos de Kraaykamp (2003), Rvachew e Savage (2006) mostram que é determinante desenvolver práticas, habilidades e hábitos de leitura nas idades mais novas.

Para Balça e Souza (2012), a participação do Brasil como dos demais países em estudos internacionais como o PISA demonstra a compreensão da importância do ensino de português, em especial da leitura, como propósito público essencial para o desenvolvimento das sociedades. Contudo, não se verifica a preocupação do Estado, da mídia, nem da sociedade civil quanto aos resultados insatisfatórios nas comparações com outros países.

Os resultados do PISA demonstram o desafio em promover as habilidades que prezam pela qualidade da leitura e não pela capacidade de decodificar códigos escritos.

Pertinente também se revelam os resultados mensurados pelo INAF, os quais indicam a baixa competência leitora da sociedade brasileira. Criado em 2001, INAF é uma pesquisa de parceria do Instituto Paulo Montenegro com a Organização Não Governamental Ação Educativa, e realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE) por meio de entrevistas domiciliares. Proporciona informações no campo educacional sobre o nível de analfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, estudantes ou não, avaliando as práticas de leitura, escrita e de matemática.

O indicador mensura cinco níveis de alfabetismo funcional da população (analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário, proficiente). O analfabeto corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares. O rudimentar localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. O elementar

seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições em textos diversos de extensão média, realizando pequenas inferências. O intermediário localiza informação expressa de forma literal em textos diversos, realizando pequenas inferências. O proficiente elabora textos de maior complexidade com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. Considera-se analfabeto funcional aquele que, mesmo sabendo ler e escrever, não consegue realizar tarefas simples que envolvem leitura e escrita (letramento) e matemática (numeramento) necessárias para o desenvolvimento pessoal e profissional (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2017).

A concepção de leitura no INAF, conforme Guaraldo (2015, p. 20, tradução nossa), está “[...] relacionada à capacidade de acessar e processar a informação escrita como uma ferramenta para atender às demandas da vida diária”. Costa e Correia (2014) exemplificam essas habilidades para uso cotidiano como as relacionadas a ler instruções gerais, interpretar leis de trânsito, calcular juros de um pagamento parcelado e, em tarefas remuneradas, compreender orientações transmitidas por um superior. Habilidades, portanto, necessárias para a empregabilidade dos indivíduos e nas demandas diárias de seu contexto social.

Sant’Anna (1996) constatou em uma pesquisa realizada com trabalhadores brasileiros que a produtividade está relacionada diretamente à competência na leitura de um texto escrito. Nos Estados Unidos, empresários de corporações preocupados com a diminuição da qualidade das habilidades dos trabalhadores ingressos doam subsídios financeiros para atualizar o sistema educacional estadunidense. Devido à diminuição do nível de habilidades dos candidatos aos empregos, as empresas têm se interessando pelas reformas educacionais, pois temem perder vantagem competitiva no mercado mundial (SHELL, 1990).

No Brasil, o cenário do analfabetismo nos últimos anos apresentou uma ínfima melhoria, conforme se pode verificar na Tabela seguinte:

Tabela 2: Evolução do Indicador de Analfabetismo – INAF

	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2007	2009	2011/2012	2015
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%
Elementar	34%	37%	37%	38%	38%	46%	47%	42%
Intermediário	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%	23%
Proficiente*	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8%
Analfabeto + Rudimentar =Analfabeto funcional	39%	38%	38%	37%	34%	27%	27%	27%
Elementar + Intermediário + Proficiente = Alfabetizado funcional	61%	62%	62%	63%	66%	73%	73%	73%

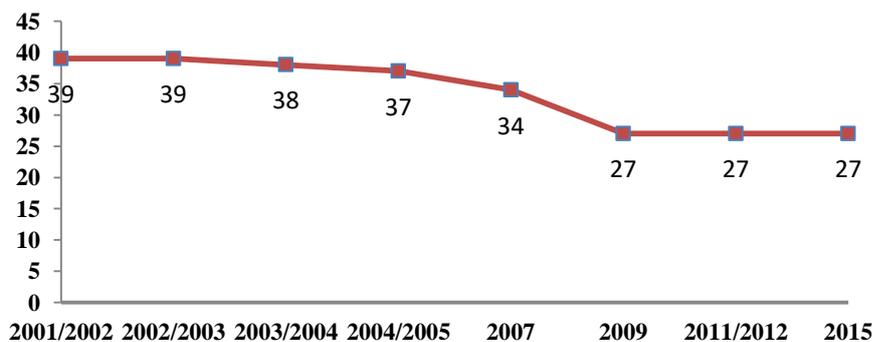
Nota: *Inserido somente em 2015.

Fonte: Elaborada a partir de dados do Instituto Paulo Montenegro (2017).

Em 2015, de acordo com a última pesquisa disponibilizada pelo Instituto, 27% da população adulta brasileira são analfabetos funcionais, e, dessa percentagem, 4% são considerados analfabetos, pois não conseguiram realizar tarefas simples de leitura de palavras e frases. Apenas 8% dos respondentes são considerados proficientes, ou seja, conseguem ter domínio de habilidades para compreender e interpretar textos e resolver problemas de múltiplas etapas, operações e informações.

O percentual da população brasileira alfabetizada passou de 61%, em 2001, para 73%, em 2015. O índice, mesmo tendo um acréscimo de 12 pontos em 2015 em comparação a 2001, ainda é considerado preocupante, pois a alfabetização funcional (elementar, intermediária e plena) não apresentou significativas mudanças.

O Brasil vem apresentando um resultado estável em relação à questão do analfabetismo funcional. A seguir, apresenta-se um gráfico evolutivo dos resultados do Brasil no INAF.

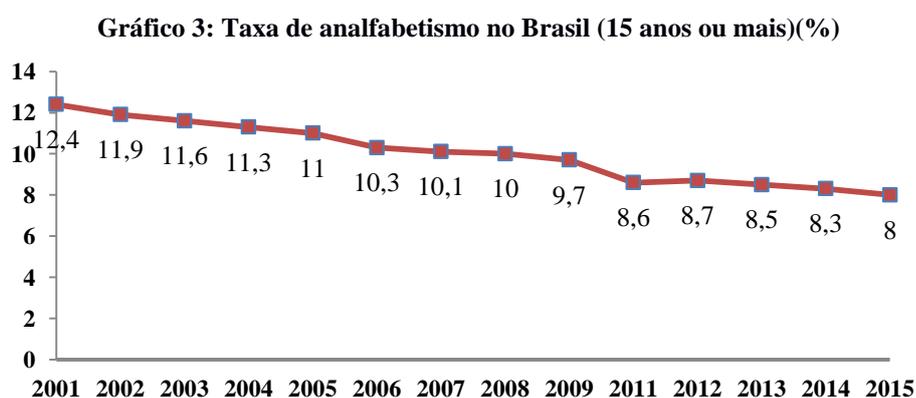
Gráfico 2: Evolução do indicador do alfabetismo funcional (%)

Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Paulo Montenegro (2017).

Esses dados reforçam a necessidade de investimentos na qualidade do ensino, pois os entrevistados, mesmo inseridos no contexto escolar, ainda não conseguem interpretar e associar informações. Nos discursos sobre a “diminuição” do analfabetismo funcional está a influência deste no “aumento” da qualidade de leitura da população brasileira, bem como no impacto positivo para a indústria de livros (CARRENHO, 2015). A investigação de Reed, Petscher e Truckenmiller (2016) constatou a relação entre as habilidades de leitura e a ciência; os resultados sugerem que a alfabetização é fundamental para aprender e demonstrar conhecimento de conceitos científicos. Ressalta-se, assim, a importância de favorecer a alfabetização plena para desenvolver a aprendizagem e as capacidades de leitura.

A PNAD traz numericamente resultados que arrematam as informações disponibilizadas pelo INAF. Realizada pelo IBGE, proporciona anualmente características gerais da população brasileira, incluindo as características da educação no país. Essas informações constituem “um importante instrumento para formulação, validação e avaliação de políticas orientadas para o desenvolvimento socioeconômico e a melhoria das condições de vida no Brasil” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017, p. 1).

Entre as informações disponibilizadas sobre educação, a pesquisa apresenta a taxa de analfabetismo entre brasileiros de 15 anos ou mais, conforme demonstrado no gráfico 3:



Nota: No ano de 2010 não teve pesquisa.

Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017).

A taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais caiu quatro anos consecutivos conforme os dados acima. Em 2015, o índice foi estimado em 8% da população, que corresponde a 12,9 milhões de pessoas. Apesar desse decréscimo, o Brasil não atingiu a

meta estabelecida no Acordo de Dacar²⁰, que estabelecia a redução da taxa de analfabetismo para 6,7% em 2015. Salienta-se que o programa “Brasil Alfabetizado”, vinculado ao MEC, tem como objetivo a redução da taxa de analfabetismo.

De certo, é necessário o conhecimento das taxas de analfabetismo para o entendimento das práticas leitoras brasileiras. Na visão de Bomeny (2009, p. 22), “[...] se leitura supõe alfabetização, dificilmente alfabetização responde pelo que a leitura pode significar. Não há nenhuma relação automática entre alfabetização e gosto ou hábito de leitura. É uma condição prévia, mas absolutamente não-suficiente”.

Nesta perspectiva, Kaneoya (2008), Whitehurst e Lonigan (1998) acreditam que a alfabetização é instrumento básico que abre caminhos para o ato de ler e escrever. Todavia, Silva, Bernardino e Nogueira (2012) sustentam que a leitura não pode ser algo imposto, obrigatório, mas uma ação que parte da necessidade do próprio leitor que possa se sistematizar em uma prática plena. Deve partir de uma motivação individual, pois é a partir do campo da motivação que se determina por que os indivíduos fazem algo e por que leem (TURNER, 1995; WIGFIELD; GUTHRIE, 1997; GUTHRIE et al., 1999; TABOADA et al., 2009; LAPP; FISHER, 2009; PITCHER et al.; 2007).

Wigfield e Guthrie (1997) pontuam que as construções que tratam dos propósitos individuais em realizar determinadas tarefas incluem motivação intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca inclui o interesse, o prazer em ler, a confiança e a percepção que a leitura é importante; são relações positivas com a leitura. As relações contrastantes são as dificuldades percebidas (sentir-se incompetente), desvalorização da leitura, objetivos antissociais, entre outros que se correlacionam negativamente com a leitura (GUTHRIE; KLAUDA; HO, 2013; GUTHRIE; DAVIS, 2003; GUTHRIE et al., 2005).

Alguns bibliotecários mantêm a relação com a oferta de incentivos para atrair a atenção e motivar estudantes a participarem de programas de leitura (SMALL; ARNONE; BENNETT, 2017), constituindo-se, assim, motivações extrínsecas. Programas internacionais de leitura como o *Accelerated Reader* fornecem prêmios para alcançar metas de leituras pré-estabelecidas. São comuns o uso de incentivo e recompensa extrínseca para motivar estudantes estrangeiros, desde a vida infantil, ao hábito da leitura. Pesquisas behavioristas sobre o reforço revelam que, quando uma recompensa segue um comportamento, é provável que esse comportamento seja repetido (SMALL; ARNONE; BENNETT, 2017).

²⁰ O Acordo de Dacar (Senegal) assinado em 2000 e coordenado pela UNESCO traz a todos os países signatários, incluindo o Brasil, o compromisso para a universalização da educação básica, dentre as metas a redução do analfabetismo.

Exemplifica-se como programa de recompensas e incentivos estrangeiros o “*Book it*”, que se configura em um programa de leitura administrado pela *Pizza Hut*, que recompensa as crianças com pizzas gratuitas para estimular a leitura (SWIENCICKI, 2006). Flora e Flora (1999) analisaram os efeitos da participação de estudantes universitários no “*Book it!*”, e verificaram que as recompensas extrínsecas para a leitura não prejudicam o interesse intrínseco na leitura. A investigação de Marinak e Gambrell (2008) sugere que a doação de livros como incentivo foram mais motivadoras à leitura do que outras recompensas simbólicas; desta forma, as autoras indicam que recompensas cuidadosamente escolhidas favorecem a motivação à leitura.

Por fim, sistemas de incentivos, política de *School Accountability*, no qual a escola recebe recompensas ou penalidades em função do desempenho escolar dos seus alunos, relacionam-se a evidências empíricas de impactos positivos na melhoria das habilidades cognitivas dos alunos (MALLETTE; HENK; MELNICK, 2004; ANDRADE, 2009). Há poucos exemplos brasileiros, nas esferas federal, estadual e municipal, de programas de responsabilização dos agentes escolares pelos resultados de desempenho dos alunos e de bonificação para a melhoria da educação (BROOKE, 2006; ANDRADE, 2008; OSHIRO; SCORZAFAVE; DORIGAN, 2015). Portanto, não existe uma política de *School Accountability* implantada em âmbito nacional semelhante à dos Estados Unidos (ANDRADE, 2008).

Considera-se que a leitura não é uma atividade mecânica e repetitiva, por ser uma atividade pessoal que deve resultar em prazer estético e/ou conhecimento (SMALL; ARNONE; BENNETT, 2017). Nascimento et al. (2011), por sua vez, reforçam, fundamentados em pesquisas estrangeiras, a necessidade de elaboração de políticas educacionais de incentivo ao desenvolvimento precoce da linguagem, acreditando na influência desta sobre a conquista da compreensão da leitura e da escrita. Em suma, os efeitos dos reforços contingências para aumentar o desempenho das habilidades de leitura mostram, de acordo com Noell et al. (1998), que foram efetivos no aumento substancial da fluidez da leitura.

A pesquisa a seguir nos possibilita delinear o retrato do leitor brasileiro, que se configura preocupante, a partir de informações intrínsecas do hábito de leitura. Reforça-se que o hábito de leitura no estudante é fruto de um interesse interno, pessoal; posteriormente, a conscientização da importância da leitura como instrumento favorável ao sucesso profissional e social tornam-na intrínseca na vida do sujeito (OLIVEIRA, 1996).

Retratos da Leitura no Brasil é uma pesquisa do Instituto do Pró-livro, entidade de caráter privado e sem fins lucrativos. O instituto é mantido pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), e a pesquisa é realizada em âmbito nacional pelo IBOPE desde 2000.

Tal pesquisa contribui para a análise do comportamento do leitor brasileiro, e serve de instrumento de formulação e avaliação de políticas públicas, planos e programas governamentais ou de empreendimentos do terceiro setor voltados à democratização do acesso ao livro e ao incentivo à leitura (INSTITUTO DO PRÓ-LIVRO, 2014).

Em sua 4ª edição (2015), adota a metodologia desenvolvida pelo CERLALC, UNESCO, e OEI, para orientar as pesquisas sobre leitura realizada em toda a América Latina.

Adota a concepção de leitor o declarante que leu pelo menos um livro nos últimos três meses, e considera livro: os livros em papel, digitais ou eletrônicos e áudio-livros-digitais, livros em braile e apostilas escolares, excluindo manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais (INSTITUTO DO PRÓ-LIVRO, 2016).

A média de leitura do brasileiro com cinco ou mais anos, segundo os resultados da pesquisa da edição de 2015, é de 4,96 livros lidos por ano em relação a 4 livros em 2011 e a 4,7 livros em 2007. O levantamento mostra que, em 2015, 56% declararam que leram ao menos um livro nos últimos três meses. Em 2011, metade da população se considerava leitora e, em 2007, 45% se declararam não leitores.

O estudo demonstra também que a leitura encontra-se no 10º lugar quando se questiona o que gosta de fazer no tempo livre. Em 1º lugar está assistir televisão²¹ (73%), que continuou no primeiro lugar durante os anos, porém diminuiu a importância: 2011(85%) e 2007 (77%) (INSTITUTO DO PRÓ-LIVRO, 2016).

A preferência pela televisão em relação à leitura persiste até hoje, observa Mendonça (2008), ao afirmar que, devido à conjuntura social brasileira, as crianças têm carência ao acesso a materiais escritos, pois a televisão domina por completo os lares brasileiros e muitas vezes dificulta a aproximação ao livro. Em uma pesquisa de rastreamento entre mil famílias nos Estados Unidos e Reino Unido, constatou-se que os jovens costumam gastar mais o seu tempo com a televisão, porém usam dispositivos móveis, consoles de jogos entre outros, muitas vezes simultaneamente (KLEEMAN, 2016). A autora, em resumo, ressalta que as

²¹ A expansão da televisão ocorreu durante o período ditatorial, como veículo de difusão doutrinária do Regime Militar, promovendo em grande escala no país novos hábitos, valores e comportamentos compatíveis com as convicções do regime (PEREIRA; MEDEIROS, 2017).

crianças leem, sim, livros impressos diariamente, porém o tempo disposto à leitura diminui na adolescência.

Há uma crescente preocupação de que os alunos busquem somente fontes eletrônicas, desprestigiando as funções tradicionais de uma biblioteca, minimizando, assim, os hábitos de leitura (PRENSKY, 2001; PINDADO, 2004). Antunes (2015) e Carrenho (2015) compreendem que a “crise da literatura” é devido ao contexto histórico-social contemporâneo, no qual há a concorrência da leitura com as diversas formas de entretenimento, pois estão se apresentando mais atrativas do que a indústria do livro. O estudo de Pors (2006) analisou o uso das bibliotecas públicas pelos alunos, e constatou que os estudantes não ignoram a biblioteca física, evidenciando que o uso dos recursos tradicionais das bibliotecas e os recursos digitais se complementam positivamente.

Entretanto, uma pesquisa com estudantes nigerianos do ensino médio averiguou que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a problemas com a leitura. Verificou-se que os obstáculos com a leitura têm ramificações com os avanços tecnológicos, pois a leitura não é considerada uma atividade de lazer relevante, e sim uma busca solitária e não atraente em relação à interatividade da *internet* (EDEOLE; ADEJOKE, 2016). Assim, constata-se a dificuldade de educar em meio a uma “comunicação plasmada pela tecnologia” ou para a “tecnoliteracia”, sendo concebida como um desafio atual para o educador renovar as abordagens à leitura pelo uso da *internet* (MELÃO, 2010).

Encontra-se reforço para esse pensamento nos estudos de Ding (2006), Best e Marcus (2009), Cai e Tan (2007) e Xu (2009), pois apontam que a leitura em dispositivos portáteis constitui uma leitura superficial, de baixo nível de cognição e visa principalmente ao entretenimento. Para Yang, Yu e Sun (2013), neste processo, devido à rapidez, os indivíduos geralmente não entendem o conteúdo profundamente; os autores ora citados consideram como “leitura em profundidade” a que compreende o conteúdo lido, produzindo raciocínio, reflexão e aprendizagem (ROBERTS; ROBERTS, 2008).

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, bem como as citadas anteriormente realizadas pelo IBOPE sobre analfabetismo e pelo INEP sobre a capacidade de leitura dos brasileiros, tem subsidiado as políticas públicas de leitura no país.

Além disso, a temática torna a se justificar, pois, embora a taxa de analfabetismo tenha diminuído, a compreensão advinda do ato de ler ainda é deficiente. Por lerem mal, fundamenta-se a distância da leitura. De acordo com Saraiva (2008), a incapacidade de relacionar-se com o texto escrito pela maioria das pessoas constitui a razão por que elas detestam ler e provoca um sentimento negativo em relação ao livro. O autor também relaciona

as condições econômicas e sociais do país e o insucesso das ações voltadas para promoção da leitura, os quais determinam o estágio de desenvolvimento humano e social dos brasileiros (SARAIVA, 2008).

Verifica-se que houve aumento da escolaridade da população, o que pode ter contribuído para que o índice de leitura tivesse, por consequência, um pequeno aumento em 2015. Ferreira e Dias (2002, p. 45, grifo do autor) argumentam que “[...] a escolarização prolongada não se tem mostrado com um *fator suficiente* para garantir o bom desempenho do indivíduo em atividades de compreensão de leitura [...]”.

Constata-se que a escola é uma das principais instituições responsáveis por ampliar e melhorar a relação leitura e leitor; ademais, na maioria das vezes, a escola é o único lugar onde os estudantes têm contato com os livros e os textos (PAULA; FERNANDES, 2014). Santiago e Batista Neto (2016) ratificam a relevância social da escola, pois é um espaço de materialização do direito à educação, por conseguinte, de efetivação das políticas educacionais. O espaço escolar é um ambiente legitimado para as políticas educacionais de leitura e concretização de melhorias nas práticas leitoras (SILVA; BERNARDINO; NOGUEIRA, 2012).

Santos e Alves (1994) investigaram a percepção das mães sobre o comportamento de leitura de crianças e adolescentes, e verificaram que 73% leem numa frequência média, e geralmente para cumprir uma exigência da escola (87%), e que somente 40% deste grupo também leem por prazer. Corroborando, então, que o ambiente constitui-se numa vertente diretamente ligada ao tema do incentivo à prática de leitura. Contudo, Rezende (2014) reforça a importância de se apontar ações para a promoção da leitura além do ambiente escolar.

Compartilhando das ideias de Araújo (2013), Edeole e Adejoke (2016), acredita-se que as bibliotecas escolares são fundamentais para concepção, implementação e realização da promoção da leitura; em muitos casos, são a única oportunidade de acesso aos livros. Ressalta-se que os que não estão inseridos no sistema escolar não são atingidos pelas políticas culturais, pois as bibliotecas são fontes de materiais principalmente para aqueles que ainda estão frequentando a escola (ARAÚJO, 2013). Problemas de acesso e permanência na escola por jovens brasileiros constituem números assustadores; quase um milhão de jovens com idade para cursar o ensino médio estão fora da escola (MESQUITA; LELIS, 2015). A falta de bibliotecas públicas ou comunitárias potencializa a exclusão ao acesso aos livros para uma grande parcela da população brasileira.

Todavia, há uma grande parcela dos brasileiros que não consegue se manter na escola e que mantém uma relação negativa com a escola e a leitura (PAULA; FERNANDES, 2014).

Essa relação conforme nos explicam Bózio e Dal Molin (2016) impede, muitas vezes, os sujeitos de se sentirem parte essencial desse processo, favorecendo uma exclusão social, dentro e fora da escola. Esses sujeitos são vistos como socialmente malsucedidos e academicamente fracassados (FERREIRA; DIAS, 2002).

Assim, conforme Pereira e Medeiros (2017), a falta de acesso ao conhecimento torna-se um mecanismo de manutenção de sujeição dos indivíduos à hierarquia social. Diversos fatores contribuem para as dificuldades de leitura e escrita dos escolares. Nascimento et al. (2011) cita principalmente a condição de letramento dos pais e o despreparo do professor na realidade brasileira. Essa conjuntura reforça a necessidade da durabilidade de políticas públicas de atenção às escolas e à leitura (BOMENY, 2009).

Nesta perspectiva, atitudes positivas em relação às experiências de leitura com fins recreativos levam ao maior desempenho acadêmico, maior comprometimento social e desenvolvimento pessoal dos alunos (KARIM; HASAN, 2007; FLORES, 2011; SÁEZ et al., 2014; WOLTERS et al., 2014; GAMBRELL, 2015). Reforça-se também a importância e os efeitos benéficos do envolvimento parental na vida acadêmica, pois tanto a escola quanto a família são instituições importantes para o (in)sucesso acadêmico (MARTURANO, 1999; KELLY-VANCE; SCHRECK, 2002; SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004; HINDIN; PARATORE, 2007).

Aspectos que afetam diretamente e positivamente no desenvolvimento do hábito de leitura incluem, conforme Castro et al. (2015), a expectativa que os pais têm sobre seus filhos e o nível educacional dos pais (CHEUNG; ANDERSEN, 2003; CHIU; CHOW, 2010; FERREIRA; PORTO; BANDÍAN, 2015). O hábito familiar de leitura favorece e impulsiona a leitura de seus membros (FLORES, 2009; ZADEH; FARNIA; UNGERLEIDER, 2010; YUBERO; RUBIO, 2010), e o ambiente familiar pode ser influenciado por intervenções intencionais da própria escola (REDDING, 2004). Outro aspecto importante refere-se a amizades com interesses semelhantes, exercendo uma influência positiva na aquisição de hábito de leitura (MANSOR, 2013).

Ressalta-se que a capacidade de leitura está positivamente associada à autoestima, mobilidade social e presume melhores perspectivas econômicas (DEARY et al., 2005; TRZESNIEWSKI et al., 2006; REYNOLDS, 2011; KIURU et al., 2012). Há evidências que uma alta competência de leitura precoce pode auxiliar o desenvolvimento da inteligência (HARLAAR; HAYIOU-THOMAS; PLOMIN, 2005). Outro aspecto importante refere-se à associação negativa da delinquência juvenil com as deficiências de leitura e escrita (SVENSSON, 2011).

Pode-se afirmar, a partir das pesquisas citadas, que os brasileiros, mesmo com os índices de alfabetismo e leitura com crescentes anuais (quantitativo), não dominam plenamente as competências leitoras (qualitativo). Dessa forma, conforme Soria (2012), as pessoas não leem ou leem pouco, e muitas vezes não compreendem o que leem, tornando-se “analfabetos por desuso”, pois sabem a técnica da leitura, mas não praticam.

Aguiar (2007) corrobora ao afirmar que as pessoas não leem efetivamente, pois se leem e não entendem o que leem, logo, não estão lendo. Assim, conforme Válio (2003), temos os analfabetos e os analfabetos funcionais, que caracterizam dois níveis de cidadãos que não obtêm êxito na leitura.

As investigações de Fullerton-Rawlins (2006), Villaseñor (2006), Tanzawa e Pullin (2012), Smith e Day (2013), Lee (2014) e Owusu-Acheaw (2014) concluem, que entre os diversos fatores que influenciam o êxito e o fracasso escolar, o hábito de leitura afeta frequentemente o desempenho acadêmico dos alunos na escola. Fryer Jr. (2016) verificou que investir em informação e em incentivos não financeiros influencia nas opiniões em relação à educação e nos resultados nos exames de admissão em faculdades pelos alunos participantes da pesquisa da escola pública de Oklahoma City, entre os anos de 2010 e 2011. Stoddart (2012) reconhece, também, que programas de incentivo à leitura e entregas de livros auxiliaram no padrão de alfabetização de crianças em vulnerabilidade e sem lar da província de Ontário, Canadá. Os frutos destas pesquisas são balizares para apoiar mais investimentos em políticas de leitura.

Hanushek e Woessmann (2006), Fuchs e Woessmann (2007), Hanushek, Link e Woessmann (2012) estimaram que o desempenho dos alunos é positivo em países desenvolvidos, e tal desempenho se revela ainda positivo quando as escolas possuem autonomia, de modo que possam escolher livros didáticos, contratar professores e descentralizar a tomada de decisões.

Esses resultados das pesquisas de diversos órgãos (PISA, INAF, PNAD e Retratos da Leitura no Brasil) evidenciam que, apesar dos esforços federais de desenvolverem políticas públicas de leitura, os índices de competência leitora no Brasil continuam preocupantes. Demonstram também as fragilidades do sistema educacional brasileiro (CALDAS, 2006). A análise desses dados é relevante, pois nos mostra os benefícios gerados ou não ao longo das iniciativas nacionais, criando, assim, condições para realizar ajustes necessários para a melhoria das políticas públicas.

Pode-se entender desse contexto, conforme Hidalgo e Mello (2014), que as ações governamentais não têm produzido resultados significativos no campo da leitura. Há notável

semelhança com Rosa e Oddone (2006) ao evidenciarem que somente a oferta de livros não assegurou a prática de leitura, pois foram ausentes os mecanismos para a formação de leitores. Ressalta-se a importância de compreender também a heterogeneidade entre os alunos, percebê-los a partir do princípio da diversidade, no qual se têm como interesse as singularidades individuais dos escolares (NATION; CLARKE; SNOWLING, 2002; SENNA, 2013).

A posição do Brasil, nas pesquisas citadas, não deixa dúvidas a respeito de como é conduzido o ensino da leitura no país e que devem ser feitos mais investimentos na área para que se alcance melhores níveis de domínio da leitura. Ressalta-se que a formação de leitores, inicialmente, acontece na instituição escolar, porém se desenvolve, também, fora desse espaço. Bomeny (2009) reforça que o espaço escolar é o local de iniciação, estímulo e aprendizado de leitura. A esse respeito, salienta-se que esse ambiente deve ser mais explorado para que se possa atingir o objetivo de formar leitores (ROSA; ODDONE, 2006), pois o espaço escolar constitui-se como meio de aproximação do estudante à cultura do livro e da leitura. Deve-se frisar, entretanto, que o acesso à escola, por si só, não se configura como sinônimo de competência leitora.

A competência leitora deve estar ao alcance de todos os cidadãos, como ato que favorece a vida individual e a construção social. Evidencia-se a importância da leitura literária na atribuição social, pois constitui uma provocação, uma tomada de consciência no que se refere ao mundo concreto pelo leitor, uma vez que a literatura não se concebe como uma leitura utilitária e funcional (ALMEIDA, 2013).

No entanto, salienta-se que o acesso físico ao texto literário de “qualidade” não assegura a obtenção de direitos, é necessária apropriação “[...] do conteúdo da obra, o que só é possível por meio de uma leitura que vá além da identificação de palavras, mas que compreenda o texto como um todo significativo, constituído por signos ideológicos organizados em determinada situação social e discursiva” (SOUZA; MARTINS, 2015, p. 227).

Experienciar a literatura é uma forma de humanização, isto é, a capacidade que a literatura tem de confirmar a humanidade do homem; então, ela exprime o homem/mundo e depois influencia a própria formação do mundo, do “outro” e de si mesma (CANDIDO, 1999; SOUZA; MARTINS, 2015). O caráter humanizador da literatura alcança tanto o indivíduo quanto a sociedade na qual ele se insere; para Inglesi e Semeghini-Siqueira (2011), o indivíduo, a partir do ato de ler, passa a relacionar-se com o mundo e agir de maneira diferenciada.

Isso acontece porque ela possui autonomia de significação, pois não diz respeito ao contexto real (AGUIAR, 2007), ou seja, é necessário que o leitor reaja ao texto e constitua sentidos. Paula e Fernandes (2014, p. 591) reforçam que a leitura literária “gera grande liberdade para quem lê. [...] desperta emoções e propõe leituras diferentes por se apresentar de modos variados aos leitores, pois é quem dá sentido à obra”, favorecendo as capacidades leitoras.

As informações apresentadas demonstram que ainda falta muito para que os projetos e programas em desenvolvimento no país na área de leitura atinjam os objetivos para que foram criados. Em meio às dificuldades apresentadas sobre as práticas leitoras brasileiras, o Estado, como medida em oposição à situação de outrora, e atual do ensino da literatura, cria em 1997 o PNBE para motivar a leitura literária e a formação de leitores.

O programa será a base desta pesquisa, devido ao destaque conferido à formação de leitores na escola e às deficiências que enfrenta, como ausência de bibliotecas escolares e de acervo literário no extenso território brasileiro. Toma-se como destaque tal programa também por ter sido uma política de leitura permanente e consolidada no cenário de políticas públicas de leitura no Brasil. O PNBE revela-se com maior visibilidade em razão de seu número de obras distribuídas até hoje, e por disputas entre editoras nacionais e internacionais. Destaca-se também pelo forte propósito de efetivar o uso da literatura no espaço escolar.

Pretendeu-se demonstrar nesta divisão do trabalho que os problemas relativos à leitura, em particular a literatura, persistem no Brasil, tendo como reflexo deficiências históricas de exclusão e de descontinuidade de projetos de estímulo à leitura, promoção da literatura e de acesso ao livro. A leitura foi compreendida como instrumento para autoconhecimento, tomada de consciência sobre a sociedade e de inserção social das classes populares aos bens culturais (PEREIRA; MEDEIROS, 2017). Na seção a seguir, caracteriza-se o programa inserido nas políticas públicas de leitura e promotor da leitura, literatura, livro e biblioteca escolar de alcance nacional.

3.5 O Programa Nacional Biblioteca na Escola

O PNBE surgiu para substituir outros programas, como descrito no capítulo anterior. Como anteriormente exposto, datam da década de 1980 o “Programa Ciranda dos livros” (1982), o “Programa Sala de Leitura” (1988), e o “PNBP” foi criado em 1994. Esses

programas tinham como principais características a distribuição de livros às bibliotecas escolares e a formação do professor, que nos remete às circunstâncias iniciais do PNBE. Entretanto, diferenciam-se pela subsistência financiada por instituições privadas, diferentemente do PNBE, que é um programa custeado pelo Estado.

O PNBE encontra-se amparado no art. 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que instituem o direito ao educando a programas suplementares de material de apoio didático escolar e à universalização e melhoria do ensino mediante a formação e capacitação de profissionais. A legislação destaca também que cabe ao Estado contribuir para o desenvolvimento de competências leitoras e de escrita nas práticas sociais.

Criado por meio da Portaria nº 584 (BRASIL, 1997), no governo de Fernando Henrique Cardoso, o PNBE, com quase 20 anos de existência, diferentemente de outras políticas públicas de leitura descontínuas, avançou durante os anos resistindo às trocas de governos. Tornou-se a principal ação regular do Estado para acesso a acervos literários.

Tem como propósito principal a democratização ao acesso à literatura; dessa forma, objetiva “[...] a democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores e ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor” (BRASIL, 1997, p. 1).

O que se pode evidenciar desse objetivo é a importância dada ao professor no processo de estímulo à leitura (SOUZA; MARTINS, 2015). Del Prette et al. (1998) ressaltam que as tendências construtivista e sociointeracionista têm enfatizado o papel do professor como mediador da relação dos alunos com o objeto de conhecimento. Assim, o mediador assume relevante papel no processo de construção do hábito de leitura, pois, de acordo com a pesquisa de Carvalho (2016), os entrevistados declararam a influência de alguém na construção do hábito da leitura, reforçando, portanto, a importância da mediação nesse processo.

Evidencia-se a importância da análise da formação docente para o trabalho com a literatura nas escolas, pois a maioria dos professores não desenvolveu uma relação positiva com a leitura; o ato de ler era uma imposição escolar, bem como alguns não têm o hábito de leitura (BARROS; GOMES, 2008). Zanchetta Junior (2017) constatou que a preferência de leitura dos professores brasileiros recai principalmente em materiais pedagógicos. Kaneoya (2008) combate a “visão preconceituosa e negativa” da professora “não-leitora”, como incompetente ou representante duvidosa da cultura letrada, disseminada pela mídia e pela academia.

Em uma perspectiva do professor (não)leitor, Batista (1998) indica que os docentes leriam pouco e mantêm distância de leituras para o prazer. Questiona-se como os professores que não leem podem disseminar a importância da leitura, indicar leituras que eles próprios desconhecem ou conhecem parcialmente? Por outro lado, o professor como leitor fluente poderia, com mais propriedade, promover o trabalho de formação de leitores (ANTUNES, 2015; HERNANDES; SOUZA, 2016).

Em outros países, existem alguns estudos sobre o hábito de leitura dos professores. O estudo de Hassen (2016) sobre os hábitos dos professores do ensino médio das escolas de Addis Abeba e Dessie na Etiópia confirmou que a leitura é inevitável na vida profissional e pessoal dos professores; entretanto, tinham como prioridade os temas acadêmicos. Consideravam a leitura como um trabalho, pois é requisito para o exercício docente. Sobre os hábitos de leitura dos professores do ensino médio na Nigéria, verificou-se que a maioria dos professores lia livros diariamente para se manterem informados sobre sua profissão (OYERONKE, 2009). Palani (2012), ao examinar o hábito de leitura dos professores na Índia, verificou a grande influência da mídia de massa, principalmente a televisão, no desinteresse pela leitura; as pessoas diminuíram o tempo de lazer na leitura da literatura inglesa e vernácula devido à televisão.

Quando o “[...] sujeito professor se modifica, a instituição escola também sofre o processo, uma vez que o movimento é dialético, e as mudanças ocorrem na comunidade em geral, pois a escola são os grupos que nela convivem: professores, alunos, funcionários, pais” (EITELVEN; FRONZA, 2012, p. 14). É por meio da interação desses atores que ocorrem as mudanças de cultura; são esses sujeitos que proporcionam o interesse pela leitura. Ressalta-se que os alunos veem os professores como modelos, e, por isso, estes deveriam nutrir um bom hábito de leitura (OGUNROMBI; ADIO, 1995; OYERONKE, 2009). Portanto, são de extrema importância projetos de formação para a prática de leitura do professor.

Conforme Paula e Fernandes (2014), o que incentivou a criação do programa foi a garantia de acesso à informação e à cultura por meio da distribuição de acervos aos cidadãos, contribuindo, assim, para o incentivo à reflexão, à criatividade, à crítica e à formação de leitores nas escolas e nas comunidades.

Os acervos (compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa) são enviados anualmente a todas as escolas públicas das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, direcionados à educação infantil (creches e pré-escolas), ao ensino fundamental, ao ensino médio e à EJA, a partir de dados fornecidos pelo Censo Escolar. Conforme a Portaria nº 584, o PNBE tem os seguintes propósitos:

- a) aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência;
- b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental;
- c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito de leitura;
- d) produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico (BRASIL, 1997, p. 1).

Nesse processo, o Estado articulava a distribuição de livros e a qualificação de profissionais para mediar a leitura; entretanto, o apoio seria somente material. Verifica-se que no texto da portaria não é citado o espaço em que esse acervo será disponibilizado, ou seja, não há menção às bibliotecas escolares, bem como não há menção aos atores envolvidos com a mediação entre o material disponibilizado e os estudantes. Como descrito por Silva (2009), devido à tradicional política brasileira de não valorização da biblioteca, as escolas duvidosamente possuem espaço para guardar os livros e, principalmente, transformar o ambiente pedagogicamente adequado.

Em seguida, foi sancionada a Resolução nº 7 (BRASIL, 2009), denominada “Lei do PNBE”, aprovada pela Secretaria da Educação Básica do MEC e executada pelo FNDE. A resolução dispõe sobre a organização e execução do programa, e apresenta os seguintes aspectos: o PNBE será financiado com recursos consignados no orçamento do FNDE, autarquia do MEC, esse capital é originário do Orçamento Geral da União; o processo de avaliação e escolha das obras literárias terá o acompanhamento e supervisão de uma Comissão Técnica instituída pelo MEC e a distribuição de atribuições das instituições²² responsáveis pelo PNBE (BRASIL, 2009).

A Comissão Técnica é instituída anualmente por portaria ministerial, entretanto, não se publiciza claramente o processo de seleção e os critérios adotados para aquisição das obras. Observa-se dentre os parâmetros do PNBE nos editais, conforme Almeida (2017), que não serão selecionadas obras que apresentem preconceitos, moralismos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem. Inclusive os critérios de avaliação e seleção foram se tornando cada vez mais minuciosos no decorrer dos editais (FERNANDES; CORDEIRO, 2012).

²² O FNDE e a Secretaria de Educação Básica (SEB), em cooperação com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC.

Destaca-se que a seleção e avaliação das obras são feitas mediante editais publicados no DOU para que as editoras interessadas se inscrevam no processo. Todo o processo é executado de forma centralizada. Conforme Paula e Fernandes (2014), logo após o processo de avaliação e seleção, tem-se início o processo de negociação do FNDE com as editoras; posteriormente, o FNDE firma acordo fixando os quantitativos e locais de entrega; por fim, as editoras iniciam a produção das obras.

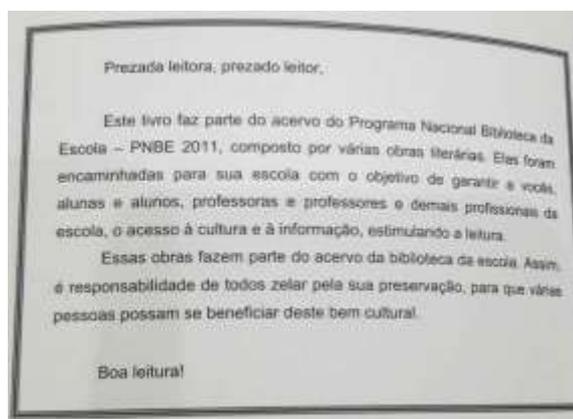
As obras que compõem o acervo do PNBE se diferenciam, pois possuem uma identificação, um selo (Figura 5) e mensagem ao leitor (Figura 6).

Figura 5: Selo identificador das obras do PNBE



Fonte: Soares (2017).

Figura 6: Mensagem ao leitor na obra do PNBE



Fonte: Soares (2017a).

O programa anualmente executa seu papel de distribuir acervos para as bibliotecas das escolas públicas. As informações apresentadas abaixo foram coletadas nos estudos de Paiva e Andrade (2014), Paula e Fernandes (2014), Balça e Souza (2012), dados oficiais coletados no *site* do FNDE (BRASIL, 2017) e em relatórios de órgãos de controle (BRASIL, 2002, 2006, 2008).

O primeiro ano foi 1998, pois, embora as portarias tenham sido promulgadas em 1997, o primeiro edital de convocação de obras a serem selecionadas pelo programa só ocorreu em 1998, e a distribuição das obras às escolas ocorreu no ano seguinte, em 1999. Foram contempladas as escolas com igual ou mais de 500 estudantes do ensino fundamental (5^a a 8^a séries)²³ indicadas pelo Censo Escolar de 1996. O acervo constituía de obras clássicas e modernas da literatura brasileira, enciclopédias, atlas, globos terrestres, dicionários, livros de história e formação econômica do Brasil. Incluía ainda um atlas histórico do Brasil 500 anos, como também o “Guia do acervo do PNBE/1998”, para auxiliar os docentes no desenvolvimento das atividades com as obras.

Em 1999, incluía obras de literatura infantil e juvenil, entre as quais quatro eram voltadas para necessidades educacionais especiais, indicadas pela Secretaria de Educação Especial do MEC, bem como incluía o “Guia do acervo do PNBE/1999”, intitulado “Histórias e Histórias”, contemplando escolas de 1^a a 4^a²⁴ séries que não foram contempladas no ano anterior.

No ano de 2000, o MEC, por meio da Resolução nº 14 de 15 de agosto de 2000, investe no acervo para formação continuada do professor de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental (não houve distribuição de acervos para as bibliotecas). O acervo continha materiais de apoio pedagógico: PCNs, Parâmetros em Ação (Curso de Formação, Ética e Cidadania no Convívio Escolar), Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), Referencial para Educação Indígena e a Proposta Curricular para a EJA, além das revistas “Nova Escola” e “Ciência hoje para crianças”.

De 2001 a 2004, o programa atendeu os estudantes com a distribuição de acervos pessoais para lerem em casa. O PNBE se configurou de uma nova maneira, devido à necessidade de se concentrar no aluno, e focou no projeto “Literatura em Minha Casa”²⁵, que consistia em kits distribuídos às escolas para estas repassassem-nos aos alunos, que poderiam leva-los para casa e, assim, possibilitar opções de leitura também às suas famílias.

²³ Atualmente 6^o ao 9^o ano.

²⁴ Atual 2^o ao 6^o ano.

²⁵ Mencionado anteriormente no resgate histórico no capítulo 2.

Em 2001, o acervo continha títulos de poesia, contos, novelas, clássicos de literatura universal e peças teatrais, distribuídos para estudantes de 4ª a 5ª séries do ensino fundamental. No ano de 2002, o projeto contemplou os alunos da 4ª série do ensino fundamental. Já em 2003, foram atendidas as séries 4ª e 8ª²⁶ do ensino fundamental e alunos da EJA. Neste ano, foram distribuídos acervos para uso comunitário entregues às prefeituras municipais, para distribuição em bibliotecas públicas ou em outros espaços apropriados. Essa ação denominou-se “Casa de Leitura”. Outra ação foi a “Biblioteca do Professor”, que ofertou dois livros para cada docente da rede pública das classes de alfabetização e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Na ação “Biblioteca Escolar”, foi distribuído acervo para 20 mil escolas²⁷ públicas, tendo como público-alvo alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. Em suma, em 2003, cinco ações compuseram o PNBE: “Literatura na minha casa” (4ª e 8ª séries), “Palavras da gente” (EJA), “Casa da Leitura”, “Biblioteca Escolar” e “Biblioteca do Professor”, configurando-se, assim, como o ano com mais investimento financeiro. Em 2004, houve continuidade das ações do PNBE 2003.

Depois de críticas a esse formato e aos resultados de avaliações pelo TCU, em 2005, retoma-se o formato original do PNBE de atendimento às bibliotecas escolares. E a partir da Resolução CD/FNDE nº 58, que dispõe sobre o PNBE 2005, determina a distribuição de obras a todas as instituições públicas que ofereçam as séries iniciais do ensino fundamental, cadastradas no Censo Escolar publicado pelo INEP (BRASIL, 2004a).

No ano de 2005, foram atendidas 136.389 instituições públicas para as 4ª séries; o acervo era composto de poesias, contos, crônicas, teatro, fábulas, livros de imagens entre outros gêneros. Incluiu-se também, nesse acervo, a coleção “Clássicos da Literatura em Libras - a Língua Brasileira de Sinais” em CD-ROM. Entretanto, constata-se que nossas escolas não possuem um espaço físico e estrutura adequada para o recebimento desse acervo.

Salienta-se que, como medida para essa realidade, foi instituída a Lei nº 12.244 (BRASIL, 2010), denominada “Lei da Universalização das Bibliotecas Escolares”, que estabelece a obrigatoriedade das bibliotecas escolares nas instituições de ensino no país até 2020. A referida lei é um marco regulatório brasileiro para a institucionalização e manutenção de uma estrutura mínima de biblioteca em todas as instituições educacionais e um avanço qualitativo para a educação no país (PAIVA; DUARTE, 2017). É indiscutível a importância de uma boa biblioteca escolar no desempenho educacional. Por ser o “coração da escola”, a

²⁶ Atualmente 6º ano e 9º ano.

²⁷ Foram contempladas as escolas que tinham mais matriculados nas séries atendidas nesta ação.

biblioteca estabelece um impacto positivo nos resultados de aprendizagem, na competência de leitura e escrita e, em longo prazo, no desenvolvimento econômico, social e cultural (OSORO-ITURBE, 2000; PEREIRA; CAMPELLO, 2016; GARCEZ et al., 2016; PAIVA; DUARTE, 2017).

Desta maneira, na efetivação das políticas públicas, atenta-se para o papel dos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares; por outro lado, verifica-se a inexistência de bibliotecas escolares estruturadas para o recebimento dos acervos do PNBE na maioria das instituições educacionais (PAIVA; DUARTE, 2017).

Em 2006, o acervo diversificado de títulos de literatura (poesia, conto, crônica, romance) contemplou as escolas de 5^a a 8^a série do ensino fundamental.

A partir de 2007²⁸, a seleção passou a ser realizada em um ano e a distribuição dos livros no ano posterior. Assim, o ano passou a referir-se ao ano de atendimento, a exemplo, do PNBE de 2009, que foi adquirido em 2008 e distribuído em 2009.

No ano de 2008, o programa passou a incluir a distribuição de livros para a educação infantil e o ensino médio. Foram distribuídas obras em versos, em prosa, livros de imagens e livros de história em quadrinhos.

Em 2009, escolas em menor porte foram incluídas no atendimento do programa, contemplando as séries finais do ensino fundamental, 6^a ao 9^a ano, e o ensino médio. O acervo era composto de obras de literatura brasileira e universal.

A partir da Resolução nº 7 (BRASIL, 2017), a cada ano o programa contemplaria fases diferentes do ensino básico. A distribuição dividiu-se basicamente da seguinte forma: nos anos pares, contemplar-se-iam as escolas de educação infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do ensino fundamental e EJA; já nos anos ímpares, contemplar-se-iam as escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Em 2010, o programa atendeu a educação infantil e fundamental (1^o ao 5^o ano) e a EJA, distribuindo, além de livros literários, exemplares para estudantes com necessidades educacionais especiais (com caractere ampliado ou acompanhado de CD de áudio ou de DVD em libras, formando o acervo “PNBE Especial”). Também houve o “PNBE do Professor”, que continha material de apoio pedagógico de orientação ao ensino de cada disciplina da educação básica. Nesse mesmo ano, com a mudança ortográfica na língua portuguesa, foram distribuídos exemplares de Vocabulários Ortográficos da Língua Portuguesa (VOLP).

²⁸ Ano que excepcionalmente não teve versão do programa.

Direcionado à educação básica, foram ofertadas revistas de cunho pedagógico para atualização dos docentes e demais profissionais da educação, formando o “PNBE Periódicos”.

O programa em 2011 contemplou o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. O edital destacou-se devido o atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais. Foram também distribuídas revistas no “PNBE Periódicos”.

Em 2012, o programa atendeu a educação infantil e fundamental (1º ao 5º ano), o ensino médio e a EJA, com distribuição de exemplares dos periódicos Nova Escola, Pátio, Presença Pedagógica, Carta na Escola, dentre outros do “PNBE Periódicos”.

As obras selecionadas no PNBE de 2013 contemplaram o “PNBE Temático”, que consistia em títulos de referência sobre temáticas de diversidade, inclusão e cidadania para valorização da diversidade humana. Foram atendidos professores e estudantes do ensino fundamental (anos finais) e do ensino médio. Nessa ocasião, foram incluídos temas relativos a populações indígenas, quilombolas, do campo, jovens e adultos, direitos humanos, sustentabilidade socioambiental, educação especial, relações étnico-raciais e juventude. As escolas também contaram com os programas “PNBE Periódicos” e “PNBE do Professor”.

No ano 2014, o acervo destinou-se à educação infantil, ao ensino fundamental (anos iniciais) e à EJA. Nele, estavam inclusos gêneros literários, obras de referência e periódicos destinados aos professores, como “PNBE Periódicos”.

Destaca-se que as informações oficiais sobre os programas datam até 2014. A partir de 2015, os editais de convocação e seleção foram encontrados somente no site do FNDE; desse modo, não se pode confirmar se esses editais se efetivaram. Em 2015, o programa voltou-se para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Na oportunidade, foram selecionadas obras de literatura sobre a temática indígena²⁹ no âmbito do “PNBE Indígena”. Em 2016, somente os resultados do edital do PNBE temático e do PNBE Periódicos para o triênio de 2016 a 2018 (ensino médio) foram divulgados. Pressupõe-se que tal fato decorra das mudanças econômicas e políticas enfrentadas pelo Brasil atualmente.

O processo de aquisição das obras para o acesso inclui várias etapas (BRASIL, 2017):

- a) edital: o FNDE elabora o edital e estabelece as regras de aquisição e prazos, publicado no DOU;
- b) avaliação e seleção das obras: realizada por equipes especializadas;
- c) negociação e aquisição: O FNDE executa a partir de aquisição por inexigibilidade de licitação a negociação com as editoras;

²⁹ A temática indígena foi incorporada paulatinamente às listagens do PNBE (BONI, 2015).

d) produção: através de contratos, estabelece como será formado o acervo e para quais localidades serão destinados os livros, para que, de posse dessas informações, iniciar a produção dos livros.

Na etapa de produção, verifica-se a “qualidade física” por meio de um controle de qualidade, executado pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) de acordo com normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), as normas da Organização Internacional de Normalização (ISO) e os manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados. As editoras são responsáveis pela distribuição dos acervos às escolas. A depender do tipo de acervo e das editoras, há um centro de mixagem para formação das coleções e posterior envio às escolas (BRASIL, 2017).

A distribuição é feita pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), acompanhada por técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação. Alguns acervos são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem distribuí-los às escolas.

O PNBE é um programa que se caracteriza por uma história de quase duas décadas de distribuição de livros a crianças, jovens e adultos das escolas públicas brasileiras e que, devido a sua grandiosidade, movimenta milhões em dinheiro público. Reforça-se que ações governamentais de incentivo à leitura, como o PNBE, orientam o mercado editorial brasileiro na oferta de demandas adequadas a tal política (MARANGONI; RAMOS, 2017).

Destacam-se os dados de investimentos ao longo dos anos. Para isso, nas tabelas 3 e 4, encontram-se detalhadas informações, tais como os programas em série temporal; o segmento de ensino; o quantitativo de acervos distribuídos; o total de escolas beneficiadas; os alunos atendidos. Na tabela 5, é possível observar o montante anualmente aplicado.

Tabela 3: Dados estatísticos do PNBE no período de 1998 a 2014

						<i>“Continua”</i>
PROGRAMA	SEGMENTO	ACERVO	ESCOLAS	ALUNOS	LIVROS	INVESTIMENTO R\$
PNBE 1998	Ensino Fundamental (5º ao 8º ano)	<i>Sem dados</i>	20.000	19.247.358	3.660.000	29.830.886,00
PNBE 1999		<i>Sem dados</i>	36.000	14.112.285	3.924.000	24.727.241,00
PNBE 2000	Formação continuada Professores	<i>Sem dados</i>	18.718	<i>Sem dados</i>	3.728.000	15.179.101,00
PNBE 2001		<i>Sem dados</i>	139.119	8.561.639	60.923.940	57.638.015,60
PNBE 2002		<i>Sem dados</i>	126.692	3.841.268	21.082.880	19.633.632,00
	Literatura em Minha Casa (4ª série)	<i>Sem dados</i>	125.194	3.449.253	20.855.750	18.494.879,10
	Literatura em Minha Casa (8ª série)	<i>Sem dados</i>	36.685	2.969.086	13.689.320	14.757.086,96
PNBE 2003	Palavra da Gente (EJA)	<i>Sem dados</i>	10.964	463.134	3.470.940	2.956.053,24
	Casa de Leitura	<i>Sem dados</i>	3.659	<i>Sem dados</i>	6.372.912	6.246.212,00
	Ensino Fundamental (6ª ao 9ª ano)	<i>Sem dados</i>	20.021	<i>Sem dados</i>	3.193.632	44.619.529,00
TOTAL						87.073.760,30
PNBE 2005	Ensino Fundamental (1ª ao 5ª ano)	306.078	136.389	16.990.819	5.918.966	47.268.337,00
PNBE 2006	Ensino Fundamental (6ª ao 9ª ano)	96.440	46.700	13.504.906	7.233.075	45.509.183,56
	Educação Infantil	97.407	85.179	5.065.686	1.948.140	9.044.930,30
PNBE 2008	Ensino Fundamental (1ª ao 5ª ano)	160.830	127.661	16.430.000	3.216.600	17.336.024,72
	Ensino Médio	24.728	17.049	7.788.593	3.437.192	38.902.804,48
TOTAL						65.283.759,50
	Ensino Fundamental (6ª ao 9ª ano)	77.214	49.516	12.949.350	7.360.973	47.347.807,62
PNBE 2009	Ensino Médio	33.279	17.419	7.240.200	3.028.298	27.099.776,68
	VOLP	<i>Sem dados</i>	137.968	35.563.761	204.220	3.051.046,80
TOTAL						77.498.631,10
	Educação Infantil	135.602	86.379	4.993.259	3.390.050	12.161.043,13
PNBE 2010	Ensino Fundamental (1ª ao 5ª ano)	234.295	122.742	15.577.108	5.798.801	29.563.069,56
	EJA	58.874	39.696	4.153.097	1.471.850	7.042.583,76
TOTAL						48.766.696,45

Tabela 3: Dados estatísticos do PNBE no período de 1998 a 2014

PROGRAMA	SEGMENTO	ACERVO	ESCOLAS	ALUNOS	LIVROS	<i>“Conclusão”</i>
						INVESTIMENTO R\$
PNBE 2011	Ensino Fundamental (6ª ao 9ª ano)	77.754	50.502	12.780.396	3.861.782	44.906.480,00
	Ensino Médio	34.704	18.501	7.312.562	1.723.632	25.905.608,00
	TOTAL					70.812.088,00
PNBE 2012	Educação Infantil (Creche e pré-escola)	101.220	86.088	3.581.787	3.485.200	24.625.902,91
	Ensino Fundamental (1ª ao 5ª ano)	222.976	115.344	14.565.893	5.574.400	45.955.469,82
	EJA	58.194	38.769	4.157.721	1.425.753	11.216.573,38
	TOTAL					81.797.946,11
PNBE 2013	Ensino Fundamental (6ª ao 9ª ano)	50.556	86.794	12.339.656	5.207.647	56.677.338,63
	Ensino Médio	19.144	36.981	8.780.436	2.218.884	29.704.045,58
	TOTAL					86.381.384,21
PNBE 2014	Educação Infantil (Creche)	168.366	32.820	1.731.572	4.209.150	17.730.630,46
	Educação Infantil (Pré-escola)	325.144	79.949	3.645.572	7.966.028	32.807.029,60
	Ensino Fundamental (1ª ao 5ª ano)	226.252	104.745	13.226.845	5.599.737	31.616.454,48
	EJA	64.764	36.006	3.589.440	1.619.100	10.208.749,32
	TOTAL					92.362.863,86
TOTAL			2.086.590	278.612.682	226.800.852	849.763.525,69

Fonte: Elaborado a partir de dados do FNDE (BRASIL, 2017).

Percebe-se que, no ano de 2000, os alunos não são beneficiados diretamente, pois o acervo foi direcionado à formação continuada dos professores, e no ano de 2004 o programa não realiza distribuição. Semelhantemente, em 2007 o programa modifica sua configuração, ocorrendo a distribuição no ano de 2008.

Nota-se que, em alguns anos, como em 2010, por exemplo, apresenta-se menor investimento em relação ao ano anterior. No entanto, a diferença ocorre pela mudança de categoria atendida, ou seja, quando atendidos alunos da educação infantil nos anos iniciais, tornam-se necessárias maiores quantidades de obras literárias. Assim, os valores variam conforme a quantidade de escolas/alunos atendidos.

Tabela 4: Dados estatísticos dos programas específicos do PNBE no período de 1998 a 2014

PROGRAMA	SEGMENTO	ESCOLAS	ACERVO	LIVROS	PERIÓDICOS	INVESTIMENTO R\$
PNBE DO PROFESSOR 2003	<i>sem dados</i>	<i>sem dados</i>	<i>sem dados</i>	1.451.674	<i>sem dados</i>	13.769.873,00
PNBE ESPECIAL 2010	Educação Infantil (Creche e Pré-escola)	4.913	7.194	102.283	<i>sem dados</i>	9.869.621,25
	Ensino Fundamental	46.671	58.374	881.145	<i>sem dados</i>	
	Médio	11.875	16.782	258.030	<i>sem dados</i>	
PNBE DO PROFESSOR 2010	<i>sem dados</i>	140.131	<i>sem dados</i>	6.983.131	<i>sem dados</i>	59.019.172,00
PNBE PERIÓDICO 2010	<i>sem dados</i>	143.773	<i>sem dados</i>	<i>sem dados</i>	11.530.430	29.060.529,34
2010	TOTAL					97.949.322,59
PNBE PERIÓDICO 2011	<i>sem dados</i>	143.773	<i>sem dados</i>	<i>sem dados</i>	11.530.430	31.150.900,98
PNBE PERIÓDICO 2012	<i>sem dados</i>	156.445	<i>sem dados</i>	<i>sem dados</i>	15.149.880	53.295.402,47
PNBE DO PROFESSOR 2013	Educação Infantil (Creche e Pré-escola)	87.232	106.626	2.132.520	<i>sem dados</i>	18.782.370,54
	Ensino Fundamental (1ª ao 5ª ano)	109.822	149.510	4.485.300	<i>sem dados</i>	38.086.730,30
	Ensino Fundamental (6ª ao 9ª ano)	59.740	102.955	3.088.650	<i>sem dados</i>	26.751.900,15
	Ensino médio	19.290	62.177	1.865.310	<i>sem dados</i>	17.006.450,05
	EJA (Ensino fundamental)	31.967	43.797	437.970	<i>sem dados</i>	3.139.931,01
	EJA (Ensino médio)	7.550	19.406	97.030	<i>sem dados</i>	833.774,54
	TOTAL					
PNBE TEMÁTICO 2013	Ensino Fundamental (6ª ao 9ª ano), Ensino médio e EJA	59.845	87.498	3.937.410	<i>sem dados</i>	24.265.820,34
PNBE PERIÓDICOS 2013	<i>sem dados</i>	153.840	<i>sem dados</i>	<i>sem dados</i>	14.885.649	57.072.470,94
2013	TOTAL					185.939.447,87
PNBE PERIÓDICO 2014	<i>sem dados</i>	152.465	<i>sem dados</i>	<i>sem dados</i>	14.751.055	58.477.152,20
TOTAL		1.329.332		25.720.453	67.847.444	440.582.099,11

Fonte: Elaborado a partir de dados do FNDE (BRASIL, 2017).

Atenta-se, conforme tabela 3 e 4, que ao longo dos anos houve ampliação do programa, foram distribuídos 252.521.305 livros e 67.847.444 periódicos para 3.415.922

escolas, com um investimento total de 1.290.345.624,80 reais durante as 15 edições do programa (BRASIL, 2017).

Tabela 5: Investimento financeiro anual das ações do PNBE (1998 a 2014)

ANO	INVESTIMENTO TOTAL R\$	
1998	R\$	29.830.886,00
1999	R\$	24.727.241,00
2000	R\$	15.179.101,00
2001	R\$	57.638.015,60
2002	R\$	19.633.632,00
2003	R\$	100.843.633,30
2005	R\$	47.268.337,00
2006	R\$	45.509.183,56
2008	R\$	65.283.759,50
2009	R\$	77.498.631,10
2010	R\$	146.716.019,04
2011	R\$	101.962.988,98
2012	R\$	135.093.348,58
2013	R\$	272.320.832,08
2014	R\$	150.840.016,06
TOTAL	R\$ 1.290.345.624,80	

Fonte: Elaborado a partir de dados do FNDE (BRASIL, 2017).

Tal investimento no PNBE demonstra a grandiosidade do programa durante quase duas décadas e se justifica para alcançar um total maior de alunos e escolas beneficiadas que pudessem ter contato com o livro e com uma biblioteca com quantidade e qualidade.

Pesquisas sobre o PNBE nos trazem reflexões relevantes e um diagnóstico desta política pública. Conforme Alves (2014), as obras chegam à escola, porém não há o trabalho de formação de leitores e de mediadores. De fato, essa realidade predomina na maioria dos casos.

O problema dos mediadores de leitura é uma questão a ser discutida, pois, conforme Antunes (2015), deveriam ser preparados para praticar a leitura de obras literárias. Considera-se o protagonismo do professor a partir da concepção de mediação; para tanto, revela-se fundamental a presença efetiva do professor para o aprimoramento das habilidades de leitura dos alunos (INGLESI; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011; SEGABINAZI, 2016). Em conformidade, Santiago e Batista Neto (2016) destacam a leitura como um instrumento básico da relação dialógica entre docente-discente, mediada pelas experiências de criação-recriação do conhecimento e propostas de ação.

A respeito do bibliotecário, Targino (2014) evidencia o estigma conservador, burocrata, tecnicista e passivo do profissional decorrente de um processo histórico de elitismo da biblioteca. É necessário, portanto, desinclinarmos das funções técnicas para intervenções que favoreçam as práticas pedagógicas, a leitura e a revelação do livro (NASCIMENTO, 2006; GARCEZ, 2014; BENÍTEZ, 2015).

Tanzawa e Pullin (2012) reforçam que a responsabilidade educativa de professores e bibliotecários é contribuir para a formação de leitores. Osoro-Iturbe (2000) argumenta que nenhum desses mediadores deve delegar a outras pessoas suas responsabilidades, nem deixar de desempenhar o seu papel, pois debilitaria o trabalho de todos. Por conseguinte, Garciarena e Conforti (2011) revelam que professores e bibliotecários não acompanham os alunos em suas necessidades educacionais, e Chartier (1995) exprime uma tensão latente que persiste entre os bibliotecários e estes “aliados obrigatórios” que são os docentes.

É partindo dessas evidências que se traz a concepção de colaboração, definida como um processo em que duas ou mais pessoas conduzem esforços conjuntos, baseados na confiança para melhorar a aprendizagem dos alunos (MONTIEL-OVERAL, 2005; LEVIN; ROCK, 2003; MONTIEL-OVERAL; JONES, 2011). Assim, a colaboração professor-bibliotecário é um tema recorrente devido à falta de treinamento desses profissionais para efetuarem atividades conjuntas, além de precárias condições de trabalho de ambos (PEREIRA; CAMPELLO, 2016). Em suma, reconhece-se que, para a construção de leitores, é primordial que se reconheça que essa responsabilidade não deve recair somente para um profissional, devendo, sim, ser incumbência de todos os envolvidos em desenvolver um país de leitores (CORDEIRO; FERNANDES, 2015). Compartilhando de concepção semelhante, Chartier (1995, p. 22) conclui que

Ao professor cabe a tarefa de ensinar os alunos a decifrar e, em seguida, a ler os textos simples; ao professor de letras a de ensinar a ler a literatura; ao bibliotecário a de cultivar e estimular o gosto pelas boas leituras. A repartição dos papéis nestes espaços bem separados faz com que cada um possa falar de leitura sem ambiguidade [...].

Avaliações diagnósticas do PNBE são de grande valia por propiciar informações para análise do uso do acervo enviado às escolas e o impacto do programa na construção de leitores. Em decorrência de sua autonomia na gestão dos programas dentro da complexidade de uma República Federativa como a brasileira, os entes federativos podem definir os próprios caminhos políticos em todas as áreas, incluindo a educação no que se refere às

questões atinentes ao PNBE. Tal autonomia encontra-se amparo no art. 18 da Carta Magna (BRASIL, 1988).

Amarilha e Silva (2016) entendem a descentralização das ações e a autonomia da gestão como uma fragilidade, estabelecendo uma dificuldade para o alcance de metas seja na gestão federal, municipal ou escolar. Anjos, Passiani e Salom (2016) sugerem que o processo de descentralização de políticas públicas do livro e da leitura no Brasil produziu efeitos ambivalentes, visto que compartilhou as responsabilidades entre os níveis federativos e setores da sociedade civil; entretanto, evidenciou também a incapacidade do Estado em formular e implantar políticas consistentes e eficazes. As políticas públicas necessitam ser acompanhadas e avaliadas, pois instituir políticas corresponde a uma série de fatores, entre eles as circunstâncias políticas, econômicas e sociais, o perfil dos executores, a clareza das metas e objetivos (AMARILHA; SILVA, 2016).

O PNBE foi objeto de auditoria realizada pelo TCU em 2001 para avaliar a distribuição de acervos bibliográficos do ensino fundamental. No relatório produzido em 2002, concluiu-se que, apesar de o FNDE ter sido eficaz na distribuição de livros, beneficiando muitas escolas e alunos, havia uma ausência de monitoramento e avaliação bem estruturada do uso efetivo dos acervos.

Dentre as dificuldades e oportunidades de melhoria, o relatório apontou para a necessidade de divulgação do PNBE a inserção dos livros nas atividades escolares e a capacitação de professores. Determinou-se que fossem realizados acompanhamentos e avaliações sistemáticas das ações e resultados obtidos no PNBE. A apreciação do relatório da auditoria resultou na Decisão Plenária nº 660 (BRASIL, 2002a), a qual continha recomendações a todas as instituições envolvidas com o programa; são elas:

- a) acompanhamento e avaliação sistemática das ações e resultados obtidos pelo PNBE; b) efetivação de ações de divulgação do PNBE e capacitação de professores e bibliotecários, com maior participação das secretarias de educação; c) criação de um grupo de coordenação para a interação com outros programas do MEC e d) incorporação ao PNBE da preocupação com o princípio da equidade (BRASIL, 2002a, p. 13).

A partir dessa auditoria, realizou-se a avaliação “Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras”, realizada em 2003 pela SEB do MEC em parceria com a UNESCO, e divulgada somente em 2008. Constatou-se que o modelo do programa privilegia somente um aspecto da política de formação de leitores, a compra e a distribuição de livros (BRASIL, 2008).

Entre pesquisas avaliativas, pode-se destacar os relatórios do TCU de 2006. Alguns dos resultados desse relatório foram apresentados e discutidos no artigo “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica”, das autoras Paiva e Berenblum (2009). Entre os resultados, cita-se que o alto investimento contrastava com o baixo uso das obras distribuídas e com a situação estrutural das escolas. Porém, as coleções estão produzindo relevantes impactos para a formação de leitores.

O relatório de 2006 tinha como objetivo verificar se as recomendações da Decisão do TCU nº 660 (BRASIL, 2002a) foram implementadas e as melhorias alcançadas pelos gestores. O relatório de monitoramento demonstra principalmente que a maioria das recomendações sugeridas no relatório inicial foram atendidas, mas parte dos problemas detectados persistiam, como limitações de infraestrutura física das escolas, ausência de profissionais responsáveis pela guarda e empréstimo dos livros e pela biblioteca e insuficiência de instrumentos que permitam aos gestores federais avaliarem os resultados do programa (BRASIL, 2006).

De maneira complementar, o relatório trata também da infraestrutura escolar, pois é fator fundamental a materialidade da escola na constituição de práticas escolares eficientes para influenciar na qualidade da educação, tendo relação associativa entre a infraestrutura escolar e o desempenho dos alunos (TEIXEIRA, 2009; SÁ, WERLE, 2017). Junqueira (2017), ao mapear e analisar a ampliação e a circulação do acervo do PNBE no município de Ouro Preto, Minas Gerais, verificou dificuldades de acesso aos livros do programa pelos professores e alunos, bem como a falta de uma política interna de divulgação dos livros.

O relatório do TCU ressaltou a necessidade de acompanhamento e avaliação do programa, a capacitação dos profissionais envolvidos e a efetivação do uso do acervo pelos alunos e professores (BRASIL, 2006). Como resultado das recomendações do relatório do TCU, a organização do atendimento do PNBE, a partir de 2001, consistia na distribuição dos livros diretamente aos alunos. Tal mudança facilitou a universalização do atendimento, pois contemplou escolas de menor porte e promoveu maior conhecimento do programa pelos professores, o que refletiu nas práticas de leitura (PAULA; FERNANDES, 2014).

Verifica-se, então, conforme as avaliações, que as coleções têm produzido importantes impactos na formação de leitores. Porém, há deficiências no programa e ainda existe a necessidade de acompanhamento por parte do Estado (PAULA; FERNANDES, 2014) em um país de desigualdades sociais e com uma extensão continental como é o Brasil.

Outro aspecto importante é que o “[...] PNBE manteve-se apenas como um grande programa de distribuição de livros, como se a existência de acervos (de qualidade) fosse o

caminho natural de formação de leitores nas escolas públicas brasileiras [...]” (PAIVA; BERENBLUM, 2009, p. 174). Diante dessa perspectiva assistencialista, ressalta-se a necessidade de iniciativas que viabilizem a leitura dessas obras, com o propósito de promover, no ambiente escolar, atividades educativas para o conhecimento desse acervo (BRANDILEONE; OLIVEIRA, 2017). Assim sendo, fundamenta-se a relevância de uma política de formação de leitores que não privilegie apenas a distribuição de livros.

É partindo-se desta evidência que Neitzel, Pareja e Hochmann (2013) reforçam que o processo de formação de leitores inclui, além do acesso ao acervo literário, condições e atividades que favoreçam a diminuição da distância entre a obra e o leitor. Araújo (2013), por sua vez, acentua que a disponibilidade de materiais influencia o aparecimento de oportunidades para o acesso às práticas de leitura e escrita. Dentre as “políticas de oferta” (BUTLEN, 2016), o PNBE, constitui uma iniciativa governamental que objetiva diminuir as barreiras entre o livro e o aluno, uma vez que reconhece e valoriza a formação do leitor literário (FERNANDES; CORDEIRO, 2012).

As políticas públicas que oferecem a materialidade são primordiais, mas é necessário reforçar o papel da escola e do professor na durabilidade dessas políticas, o acesso a bibliotecas que favoreçam o gosto pela leitura e reafirmar a importância da leitura para a inserção do sujeito na sociedade (NASCIMENTO, 2006; SARAIVA, 2008; BOMENY, 2009).

Essa situação aponta para necessidade de chamar a atenção para a leitura como um problema social, pois se acredita que a leitura é uma habilidade potencial de desenvolvimento do indivíduo, de suas relações com o mundo e de inclusão social, possibilitando-lhe um posicionamento político no mundo (FERREIRA; DIAS, 2002; CASTIGLIONI, 2014). Conforme Yunes (1995), a leitura por si só não resolve as adversidades sociais e/ou individuais; porém, quem compreende as situações é mais difícil de ser manipulado.

É relevante que novos monitoramentos verifiquem se houve mudanças significativas nos problemas constatados nos relatórios do TCU, bem como é importante que estudos acadêmicos com novas abordagens forneçam subsídios ao processo de tomada de decisão em torno do PNBE, para que este possa se reestruturar, caso necessite, e alcançar os objetivos propostos e a melhoria na qualidade das ações, favorecendo a reversão dos índices de leitura, sobretudo a literária. Desse forma, o Programa deve ser garantido com comprometimento, pois é uma conquista social do direito à leitura (AMARILHA; SILVA, 2016).

Este estudo se fundamenta pela defesa da continuidade do PNBE como uma política pública de leitura importante no contexto brasileiro, como promotora do direito ao acesso à

leitura literária. Outro aspecto importante é a necessidade de se refletir sobre as discontinuidades das políticas públicas governamentais, as quais se revelam, historicamente, como políticas de governo. Este estudo também se baseia em Sant'Anna (1996), que aponta que zelar pelos hábitos de leitura de uma sociedade significa cuidar do bem-estar social e econômico.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A temática deste estudo é a leitura na perspectiva de políticas públicas voltadas para a formação do leitor, com o intuito de perceber suas contribuições e obstáculos no espaço escolar. A pesquisa busca verificar o funcionamento do PNBE por meio da amostra dos sujeitos envolvidos com o programa no âmbito do Câmpus Paraíso do Tocantins do IFTO.

A investigação constitui um diagnóstico do andamento do PNBE e das ações de incentivo à leitura literária, com o uso desses acervos no espaço escolar. Proporciona reflexões acerca do direcionamento de uma política de formação de leitores e examina as principais dificuldades do encontro do aluno com o livro.

Conforme Baptista (1999), a pesquisa é um “jogo de escolha múltipla”, pois são muitas opções de caminhos que podem ser trilhados; desse modo, optou-se por abordagens metodológicas (apresentadas a seguir), para guiar ao alcance dos objetivos indicados. Entretanto, conforme o autor, não existe “a verdade” segundo a lógica da unicidade, pois poderão surgir outras opções, outros caminhos. Apresentam-se os procedimentos e instrumentos adotados no decorrer da execução deste trabalho, articulados em estudos bibliográficos, expostos no capítulo anterior, para delinear as discussões sobre o tema.

A fim de analisar as práticas leitoras influenciadas pelo uso do acervo do PNBE no Câmpus Paraíso do Tocantins, adota-se nesta pesquisa a abordagem qualitativa, pois inclui procedimentos exploratórios descritivos e considera as percepções das pessoas envolvidas para compreender um fenômeno social (RICHARDSON, 2009; HAGUETTE, 1992; GODOY, 1995; NEVES, 1996; MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2016). A investigação científica qualitativa responde a questões particulares que expressam um nível da realidade que precisa ser desvelada por processos específicos e compreende uma pluralidade de significados das relações sociais (ALVES, 1991; MINAYO; SANCHES, 1993; MINAYO, 2002; RICHARDSON, 2009; FLICK, 2009).

Conforme Colbari (2014, p. 242), a pesquisa qualitativa constitui um “conjunto de práticas interpretativas e não privilegia uma metodologia singular; portanto, não institui nem se acopla a um paradigma exclusivo para sua fundamentação e justificação do ponto de vista heurístico”. Em suma, o autor afirma que são possíveis muitas direções e que, por causa disso, requer responsabilidade do pesquisador em suas escolhas e nas implicações delas derivadas. Portanto, utilizam-se ferramentas disponibilizadas por tal perspectiva, as quais possibilitam diferenciados olhares e percursos para responder às inquietações da pesquisa.

Ressalta-se que, mesmo sendo característica de investigações qualitativas a sua diversidade, flexibilidade e adaptabilidade (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2001; GÜNTHER, 2006), se faz necessária uma sistematização dos percursos que ir-se-á seguir; contudo, tal estruturação não necessita ser “apriorística no sentido mais restrito”, devido à complexidade das situações analisadas (ALVES, 1991).

Em conformidade com situações complexas, a pesquisa educacional pressupõe uma proposta de reflexão acerca do cotidiano escolar. Este tipo de pesquisa proporciona uma relação direta do pesquisador com o contexto e a situação estudada (GODOY, 1995). Dessa forma, está-se imbricado com o *locus* de trabalho, onde reside o objeto de estudo.

Ao se trabalhar com pesquisa de cotidianos de leitura de um câmpus dos IFs, no Tocantins, “somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação” (FERRAÇO, 2003, p. 160). Assim, os percursos de análise em educação demandam uma abordagem “prático reflexivo” dos profissionais participantes da pesquisa (SCHON, 1983).

Por isso, requer do pesquisador uma postura de interrogação e reflexão sobre os dados coletados a partir da relação com os pressupostos teóricos. Sobre a reflexividade na pesquisa, Macbeth (2011) propõe um posicionamento subjetivo, visível e ético do pesquisador a respeito de suas interseções, pois - para o autor - a investigação é uma interação não só com o mundo, mas consigo mesmo. É necessário, portanto, criar práticas analíticas de desconstrução e reconstrução sobre suas ações e procedimentos em relação aos temas, sujeitos e resultados da pesquisa (GUILLEMIN; GILLAN, 2004; CHO; TRENT, 2006; OLIVEIRA; PICCININI, 2009), o que Macbeth (2011) denomina de “*a self-referential analytic exercise*”.

4.1 O pesquisador e o “estar entre”

A pesquisa em questão tem como campo um câmpus da RFEPT, no Tocantins, na cidade de Paraíso do Tocantins. A investigação visa conhecer este espaço em sua dinamicidade e as possibilidades de ações para formação do leitor. A escolha não é aleatória, pois se relaciona ao contexto do *locus*, profissionalmente, como uma das bibliotecárias do câmpus e por o *locus* se enquadrar no critério³⁰ do MEC/ FNDE (BRASIL, 2017) para receber

³⁰ Por ser uma escola pública de educação básica cadastrada no Censo Escolar (BRASIL, 2017).

anualmente os acervos do PNBE. Têm-se, portanto, alguns indicadores favoráveis à pesquisa empírica: facilidade de acesso, devido à proximidade com o *lócus* e com os sujeitos, conhecimento sobre alguns intervenientes e sobre o ambiente da pesquisa.

Partindo dessa evidência, o desenho da investigação situa a pesquisadora no contexto empírico de inter-relação com o *lócus* e os participantes da pesquisa. É de se esperar, portanto, que sejam levantadas objeções sobre as relações com o ambiente de campo e a autonomia do “eu” na pesquisa. Assim, sem o intuito de esgotar esta discussão, tentou-se levantar algumas controvérsias, posições e argumentos sobre as relações do pesquisador com o campo do desenvolvimento da pesquisa.

Concernente à discussão acima, alguns métodos científicos objetivam evitar uma avaliação norteadada por interesses particulares e opiniões ocultas. Popper³¹ (2004), afirma que algumas escolhas podem indicar inclinações do pesquisador e que irão interferir na pesquisa, assim deve falsear suas próprias conclusões. Encontra-se reforço em Descartes (2001), o qual discorre que é necessário o pesquisador fazer incessantes questionamentos do que considera verdade, pois defende o “eterno duvidar” das verdades e de si mesmo.

Bacon (1997) considera que o indivíduo pode interferir na absorção da verdade, assim deve se livrar do subjetivismo e da linguagem imperfeita para construção de uma interpretação verdadeira obtida por seus sentidos. Nesta perspectiva, Husserl (2008), ao discutir a fenomenologia, analisa que o fenômeno seria produto da interação do indivíduo e do sujeito; portanto, é necessário que o pesquisador abandone preconceitos, crenças e pressupostos construídos e questione o que parece ser “evidente”, buscando a essência do fenômeno. Outro aspecto relevante é que existem intenções e interesses desconhecidos pelo próprio emissor de um discurso que influenciam suas atitudes e julgamentos; assim, é importante o discernimento de questões inconscientes que podem interferir em sua opinião (HABERMAS, 1982). Em suma, os mais diversos métodos científicos defendem que a ciência deve ser autônoma, neutra e imparcial.

Ludke e André (2013) afirmam que a presença do pesquisador pode provocar modificações no comportamento dos sujeitos observados. Reinharz (2011) ao problematizar a questão da invisibilidade do pesquisador, parte do princípio de que é errôneo se pensar em neutralidade científica, pois a presença do pesquisador por si só já traz elementos que influenciam na análise do ambiente de campo. É preciso considerar que o conhecimento que

³¹ Popper (2004) propõe o método do falseamento, no qual o conhecimento para ser considerado científico é necessário que seja submetido a testes rigorosos.

será produzido parte dessa interação “estar com”, porém com o exame e a autoanálise do próprio pesquisador. O dilema de representar o processo de pesquisa sendo o “eu testemunha” é descrito por Geertz (2009, p. 28) ao afirmar que existem duas preocupações sobre o posicionamento do sujeito: “uma a preocupação científica de não ser suficientemente neutro, a outra, a preocupação humanista de não estar suficientemente engajado”.

Geertz (2009), ao investigar o antropólogo como autor, verifica que a descrição etnográfica é interpretativa, pois tenta entender o que acontece, mas está no meio do acontecimento. Dessa forma, o autor ressalta que é importante saber quem está falando, “a questão da assinatura”, para impedir que questões subjetivas distorçam fatos objetivos; assim, as problematizações ficam em torno do discurso. A esse respeito, explicita que o antropólogo parte de suas próprias percepções e problematizações, que a análise e a descrição da cultura resultam da percepção dos indivíduos nela presentes, “o discurso social”; sendo a cultura parte controladora do comportamento em sociedade, pois cria e recria este comportamento (GEERTZ, 2008).

Amatuzzi (2006), a partir de uma concepção de intersubjetividade (consenso) que se refere a um conhecimento objetivo (isento de subjetividade) e a um conhecimento de um saber (consciência da experiência), enfatiza que ambos estão presentes no campo. O primeiro é preenchido pelo objeto e o segundo pela relação pesquisador-pesquisado; assim, há realidades a que não se terá acesso somente pelo conhecimento objetivo. Nesta perspectiva, o autor afirma: "a subjetividade é o âmago mais profundo da experiência, e não é possível apenas conhecê-la objetivamente" (AMATUZZI, 2006, p. 97).

A separação sujeito e objeto não é linear, pois a ciência é sempre uma ciência subjetiva e o “conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2010). Essa abordagem dicotômica do conhecimento gera debates epistemológicos, e críticas ao monopólio da ciência moderna em relação a outros saberes. Santos e Meneses (2009) designam a diversidade epistemológica do mundo como “epistemologias do sul”, no qual, afirmam a supressão de outros saberes, o “conhecimento do norte”. Assim, os autores refletem sobre a monocultura da ciência moderna, sem descrédito ao conhecimento científico, porém, proporcionando um diálogo entre saberes, o que Santos (2009) denomina de “ecologia de saberes”.

Firth (1932 *apud* GEERTZ, 2009, p. 26) traz para o debate sobre sua relação com o que escreve e o trabalho de campo, no qual explicita a necessidade de “uma metodologia mais refinada, tão objetiva e desapaixonada quanto possível”. Todavia, Geertz (2009) reflete que o exame rigoroso dos métodos pelo investigador no campo, não o livra do ônus da autoria. Percebe-se que na ciência há uma separação dos aspectos racional e emocional. Restrepo

(1998, p. 37), ao falar do analfabetismo afetivo, propõe reflexões sobre a pesquisa científica, pois “nossas cognições são determinadas por fenômenos de dependência e interdependência, por cruzamento de gestos e corpos, é impossível continuar excluindo a afetividade do terreno epistemológico [...]”.

Baptista (1999, p. 70) defende o objeto “paixão-pesquisa” na investigação, por isso, afirma que “se embrenhar numa investigação, necessita-se da impetuosidade e do gozo de quem vive a paixão. O gosto de quem passa madrugadas se for preciso, em busca do prazer [...]. De quem se emociona com o que faz”. Partindo da evidência de recursos emocionais dos pesquisadores, Neuman (2006) enfatiza a separação histórica entre o emocional e o trabalho cognitivo e ancora-se no conceito de “*passionate thought*”. A autora conclui, então, que o pensamento apaixonado pode aparecer na experiência entre duas ou mais pessoas interagindo em um tratamento da intersubjetividade, da interseção das experiências de vida dos indivíduos, porém questionou-se até onde pode ser compartilhada esta interação?

Nesse sentido, não se busca desconstruir essas leituras nem ensejar uma conclusão, mas sim atuar nesta pesquisa com consciência de que o envolvimento direto requer precauções de controle científico, bem como requer que se inverta o olhar para compreender “a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e que nos interpela” (LARROSA; LARA, 1998, p. 8). Apontam-se as objeções com vieses distintos; contudo, constata-se a impossibilidade de respondê-las cabalmente, pois se ressalta que o processo de conhecer é um “autoconhecimento” (SANTOS, 2010), e compreende trajetórias sociais e individuais.

4.2 Sujeitos participantes da pesquisa

Este estudo tem como objeto o PNBE e sua relação com a formação de leitores literários. Para isso, é necessário compreender o universo da leitura dos acervos do programa e discorrer sobre o processo de mediação e da influência dos mediadores na intermediação dos acervos literários. Carvalho (2016) constata em sua pesquisa a influência de alguém na construção do hábito da leitura, atuando tal indivíduo como facilitador da relação entre o texto e o leitor. Ressalta-se que geralmente é na escola e com os sujeitos presentes nela que se fortalece a relação com a leitura; no entanto, sabe-se que há um campo vasto de possíveis

mediadores, como, por exemplo, a família (KELLY-VANCE; SCHRECK, 2002; CHEUNG; ANDERSEN, 2003).

Os participantes da pesquisa estão distribuídos em alunos do Ensino Médio Integrado³², professores de Língua e Literaturas do Câmpus Paraíso do Tocantins do IFTO e também bibliotecários de outros câmpus do IFTO, constituindo um entrecruzamento de vozes, professor-bibliotecário-aluno, sobre a temática. O critério de escolha se deu por representarem os sujeitos envolvidos diretamente com as práticas de leitura na instituição. No que tange à caracterização e delimitação do quantitativo dos sujeitos, apresenta-se a população da pesquisa no Câmpus Paraíso do Tocantins no quadro 1:

Quadro 1: Caracterização do tamanho da população

Professores de Língua e Literatura	Bibliotecários*	Alunos matriculados no Ensino Médio Integrado 2017/1
06	2	303

Notas: *Uma das Bibliotecárias está envolvida diretamente com a pesquisa como autora, o que a impossibilita de fazer parte da amostra.

Fonte: Elaborado a partir dos dados de Instituto Federal do Tocantins (2014, 2016) e Wolff (2017).

Conforme Minayo, Assis e Sousa (2016), outro aspecto metodológico importante é a definição do planejamento amostral da pesquisa para que se alcance uma representatividade estatística. Em suma, a amostragem é um conjunto de técnicas para alcançar uma representatividade amostral, que garante, segundo Bauer e Aarts (2008, p. 40-41), “[...] eficiência na pesquisa ao fornecer uma base lógica para o estudo de apenas partes de uma população sem que se percam as informações [...]”. No que se refere ao tamanho da amostra, norteou-se pelos pressupostos de Morse (2000), os quais consideram: o escopo do estudo, qualidade de dados, o *design* do estudo, o número de entrevistas por participante e o uso de dados sombreados.

A validade qualitativa do referencial de amostragem, conforme indicado por Bauer e Aarts (2008) e Richardson (1999), é medida pela profundidade com que a pesquisa é realizada, ou seja, para pertinência deste trabalho, revela-se pertinente abranger todos os elementos que devem ser pesquisados e que retratem a representatividade da população.

³² O Curso técnico integrado ao ensino médio é oferecido a quem já concluiu o ensino fundamental. Com tal característica, o curso garante tanto a formação do ensino médio quanto a técnica profissional. Ressalta-se que se adotou no texto deste trabalho o termo “Médio Integrado” para representar esta modalidade da educação brasileira.

4.2.1 A população discente

Quanto aos discentes, apresentam-se como universo os alunos do Ensino Médio Integrado matriculados no ano de 2017; contudo, decidiu-se por selecionar um subconjunto distinto de indivíduos. A esse respeito, consideram-se os alunos cadastrados na biblioteca do câmpus (182 indivíduos) a população da pesquisa, com o objetivo de delimitar e sistematizar informações pertinentes a esses membros específicos. Assim, para compor a amostra, obedeceram-se os seguintes critérios: ser cadastrado³³ na biblioteca, constituir vozes dos três cursos do ensino médio integrado e das três séries do câmpus.

A estratégia de seleção, para que a amostra fosse significativa, deu-se primeiramente pela divisão do subconjunto em cursos e depois pelas séries/anos. Posteriormente, a partir de uma lista dos nomes dos discentes contidos no Excel divididos por série/ano, de forma aleatória simples, sortearam-se os participantes utilizando recursos do próprio Excel. Por exemplo: Considerando um erro amostral de 5% e confiança de 95%, para cada curso seriam necessários, aproximadamente, 41,69 participantes; dividiram-se então pelos três anos (1º, 2º e 3º anos do ensino médio integrado), sendo necessários aproximadamente 13,89 indivíduos para cada ano.

No subconjunto de 182 discentes cadastrados na biblioteca do Câmpus Paraíso do Tocantins, a amostra constituiu-se de 134 indivíduos que correspondem a uma amostra de 95% de confiabilidade e variabilidade amostral de 4,36%.

Tabela 6: Distribuição da amostra dos discentes por cursos e anos

CURSOS	ANOS						TOTAL	%
	1º ANO	%	2º ANO	%	3º ANO	%		
Agroindústria	14	31,11%	15	34,09%	16	35,56%	45	33,58%
Informática	13	28,89%	15	34,09%	15	33,33%	43	32,09%
Meio Ambiente	18*	40,00%	14	31,82%	14	31,11%	46	34,33%
Total	45	33,58%	44	32,84%	45	33,58%	134	100%

Nota: * O curso de Meio Ambiente possuiu em 2017 duas turmas de 1º ano.

Fonte: Elaborada a partir de dados da pesquisa (2018).

A partir da tabela 6, percebe-se que a divisão dos sujeitos por cursos e séries foi significativa, constituindo uma amostra heterogênea neste quesito.

³³ O cadastro na biblioteca possibilita o uso de alguns serviços, principalmente o empréstimo domiciliar de livros.

4.2.2 A população docente

A população docente é constituída de seis educadores que lecionam Língua Portuguesa e Estrangeira (inglês e espanhol) da área de Linguagens e Códigos e Tecnologias³⁴ no Câmpus Paraíso do Tocantins. Salienta-se que tais professores ensinam em todas as séries do ensino médio integrado. A participação desses sujeitos é relevante à pesquisa, pois o professor é *a priori* o promotor da leitura na escola, assumindo o papel de mediador do contato com os livros (FORTESKI; OLIVEIRA; VALÉRIO, 2011). A amostra constitui 95% de confiança e sua margem de erro é de 0%, pois compreende toda a população.

4.2.3. A população bibliotecária

Em relação aos bibliotecários, optou-se por incluir um conjunto de indivíduos com características comuns, qual seja integrem o IFTO, atuando em bibliotecas dos câmpus da instituição. Optou-se por abranger esse grupo em razão de o Câmpus Paraíso do Tocantins possuir uma amostra pequena (um bibliotecário) e para que se atinja um número representativo da percepção dos bibliotecários como mediadores da leitura.

O universo, portanto, é composto por 18 bibliotecários de todos os câmpus do IFTO. A tabela 7 resume a quantidade da população e da amostra por câmpus e descreve também o percentual de retorno dos *e-mails*.

Tabela 7: Distribuição da população e amostra dos bibliotecários do IFTO

CÂMPUS	POPULAÇÃO	AMOSTRA	RETORNO (%)
Câmpus Araguaína	2	2	100%
Câmpus Araguaatins	2	2	100%
Câmpus Colinas do Tocantins	2	2	100%
Câmpus Dianópolis	1	1	100%
Câmpus Avançado Formoso do Araguaia	1	1	100%
Câmpus Gurupi	2	1	50%
Câmpus Avançado Lagoa da Confusão	1	1	100%
Câmpus Palmas	3	2	67%
Câmpus Paraíso do Tocantins	2	1	50%
Câmpus Porto Nacional	2	1	50%
Total	18	14	78%

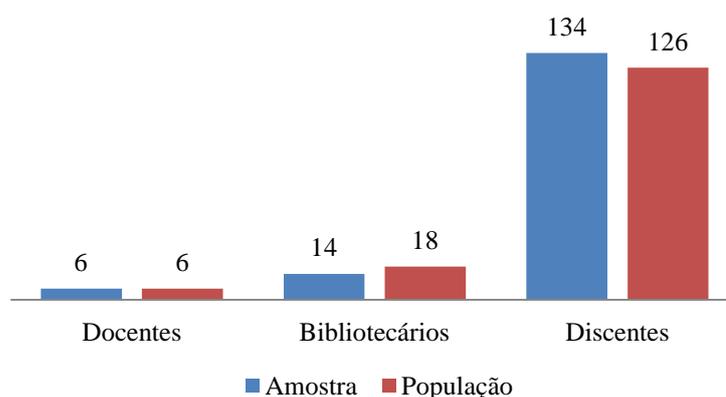
Fonte: Elaborada a partir de dados ados da pesquisa (2018).

³⁴ Na nova organização do ensino médio, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática integram uma mesma área de conhecimento: a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000).

Dos 10 câmpus, desconsiderando o Câmpus Avançado de Pedro Afonso, a amostra constituiu-se de 100% dos profissionais em seis câmpus e em três câmpus obteve-se 50% de respondentes, atingindo-se, assim, uma taxa de resposta³⁵ de 78% acima da média, com percentuais de 12,70% para erro amostral e 95% para a confiabilidade.

A perspectiva da situação pesquisada pelos participantes tem o intuito de trazer indícios da relação dos sujeitos com a leitura do acervo do PNBE no câmpus. Desta forma, a amostra da pesquisa, ilustrada no gráfico 4, baseia-se em um modelo estatístico como parâmetro, para que a seleção fosse significativa e representativa dos sujeitos do universo da pesquisa, e para que tais sujeitos pudessem trazer indícios da relação com a leitura e com o acervo do PNBE.

Gráfico 4: Distribuição do universo da pesquisa.



Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa (2018).

Assim, têm-se 87% (N=134) da amostra constituída pelos discentes, 9% (N=14) pelos bibliotecários e 4% (N=6) pelos docentes. Atenta-se que a amostra dos educadores é relativa a 100% da população. Poderão surgir questionamentos sobre a necessidade lógica de representar os sujeitos também dos outros câmpus do IFTO; entretanto, a sistematização e aferição dessas informações se revela inviável em razão do tempo para tal compromisso e dos objetivos da pesquisa que delimita como *lôcus* o Câmpus Paraíso do Tocantins.

³⁵ Kitchenham e Pflieger (2002), Gonçalves (2008), Chaves, Ribeiro e Cendón (2014) afirmam que uma das potenciais desvantagens das pesquisas *on-line* é a alta taxa de não respondentes ou de respondentes parciais, comprometendo a validade dos resultados da pesquisa.

4.3 Procedimentos técnicos

Com o propósito de esclarecer a problemática e atender aos objetivos deste estudo, a investigação, no primeiro momento, buscou constituir um aporte teórico que versasse sobre leitura, formação do leitor literário, políticas públicas de leitura, PNBE, práticas de leitura brasileira e, por fim, considerações metodológicas. Alinhado às discussões teóricas e com o intuito de potencializar a confiabilidade dos resultados (SEALE, 1999; GODOY, 2005), procurou-se delinear os procedimentos de pesquisa e os instrumentos de coletas de dados que embasassem a investigação qualitativa. Para fins analíticos, optou-se neste trabalho, como estratégia de pesquisa, pelo estudo de caso, pois se revelou um caminho de possibilidades de produção de dados para a discussão sobre ações de incentivo à leitura e por caracterizar aquilo que o caso tem de único e particular, mesmo que posteriormente venha a se descobrir similaridades a outros casos (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Do ponto de vista de Stake (2005, 2009) e Minayo, Assis e Sousa (2016), a essência do estudo de caso busca aprofundar o *como* e o *porquê* de algum fenômeno, evidenciando as ligações causais entre as intervenções e os contextos em que ocorrem esses eventos. Na perspectiva de Yin (2010, p. 39), o estudo de caso é uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Entretanto, há críticas ao método devido à falta de rigor metodológico e de planejamento, múltiplos vieses do pesquisador e pouca probabilidade de generalização³⁶ dos resultados (MEREDITH, 1998; STAKE, 2005, 2009; YIN, 2010).

Mediante o exposto, é aconselhável usar múltiplas fontes de informação para estruturar uma base de dados sólida e agrupar evidências relevantes, de forma a garantir a qualidade dos resultados obtidos, desenvolver argumentos lógicos e propor soluções (YIN, 2010; MINAYO; ASSIS; SOUSA, 2016). Encontra-se uma variedade de técnicas de coletas de dados que podem ser realizadas simultaneamente ou em diferentes momentos para compreender a descrição complexa que é o estudo de caso único³⁷. Por usar múltiplas fontes

³⁶ Para Yin (2005, 2010) não se pode generalizar a partir de um único caso, entretanto, concorda-se com Stake (2009, p. 149) ao sugerir que “a qualidade e a utilidade da investigação não se baseiam na sua reprodutibilidade, mas no facto [sic] de os significados gerados pelo investigador ou pelo leitor serem valorizados”.

³⁷ Este estudo de caso destaca-se devido ao seu caráter único, como justificado a partir de levantamento da produção acadêmica no Portal de Periódicos da Capes apresentado no item 1.3 desta dissertação. O mapeamento evidenciou ser uma temática pouco explorada e específica, pois se configura no emprego das vozes dos três

de evidências, o estudo de caso proporciona que os dados convirjam de modo triangular (YIN, 2010) para superar as restrições de um método único (FLICK, 2009).

Nesta pesquisa, buscou-se, por intermédio de diferentes meios, abranger uma amplitude de recursos para a descrição e compreensão do fenômeno estudado, e diminuir os riscos que se assumem como investigador. Ressalta-se que algumas informações secundárias foram levantadas a partir de fontes documentais oficiais elaborados pelo próprio MEC (Relatórios, Portarias, Resoluções, entre outros)³⁸, além dos documentos contidos no e sobre o *locus*, os quais possibilitaram compor o universo da pesquisa. Diante do exposto, seleciona-se como instrumentos para geração de dados neste trabalho: a entrevista e o questionário.

O **questionário** é uma técnica utilizada em pesquisas qualitativas para coletar informações de um indivíduo ou grupo sobre determinado fenômeno. Para a elaboração deste instrumento, consideraram-se os objetivos da pesquisa, as características dos sujeitos e a existência de estudos com dispositivos semelhantes³⁹. Mattar (2001) e Minayo, Assis e Sousa (2016) citam como vantagens do uso de questionários: a facilidade de aplicação, processo e análise, a facilidade e rapidez no ato de responder, a maior liberdade nas respostas em razão do anonimato e as reduzidas possibilidades de erros; como desvantagem, o respondente pode ser influenciado pelas alternativas apresentadas. O uso do questionário objetiva identificar o posicionamento dos discentes em relação à mediação e uso das obras do PNBE e também conhecer o perfil do leitor do Câmpus Paraíso do Tocantins.

Faz-se necessário, em seu processo de elaboração, que o questionário seja construído adequadamente, de forma clara, precisa e objetiva nas instruções e nas perguntas (RUDIO, 2007). Neste trabalho, o questionário contém em sua estrutura: identificação do pesquisador e objetivo da pesquisa; posteriormente, identificação do respondente, instruções de resposta ao questionário e questões sobre a temática (Apêndice C). Ao definir o *layout* do questionário, optou-se por posicionar questões em uma ordem que facilitasse a compreensão dos respondentes; desse modo, o questionário partiu de questões mais gerais para questões mais específicas sobre o assunto tratado (MATTAR, 2001).

O questionário se constituiu em caráter de múltipla escolha, a partir de uma escala

sujeitos envolvidos no processo de utilização do acervo do PNBE em uma escola de Ensino Médio Integrado.

³⁸ Obtidos principalmente na página virtual do MEC/FNDE (BRASIL, 2017) e do Instituto Federal do Tocantins (2014, 2016).

³⁹ Verificou-se em um levantamento de teses e dissertações internacionais na ferramenta PROQUEST a partir do termo “*Reading incentive program*” e nacionais nas Bibliotecas Digitais Brasileiras de Teses e Dissertações do IBCT e da Capes com os termos “*Reading incentive program*”, “programa de incentivo à leitura”, “PNBE”.

Liket com cinco⁴⁰ proposições: não sei responder, discordo totalmente, discordo parcialmente, concordo totalmente e concordo parcialmente. As perguntas foram agrupadas em três dimensões de análise: questões relacionadas às práticas de leitura vivenciadas na formação, a utilização da biblioteca como mediadora de leitura e as práticas de leitura em sala de aula, e, por fim, o perfil dos leitores (ou não leitores) do PNBE. Com o objetivo de revisar a compreensão dos respondentes sobre as questões e analisar se estas aferiam o que se pretendia mensurar, realizaram-se dois pré-testes⁴¹ com um grupo de alunos com características semelhantes aos sujeitos incluídos na pesquisa e feitas as devidas adequações.

A aplicação do questionário foi administrada, por contato direto, de forma coletiva nas salas de aula com a participação da pesquisadora e de uma assistente de alunos, nos dias 17, 18 e 19 de janeiro de 2018 nos turnos matutino e vespertino. Os respondentes foram esclarecidos sobre o propósito da investigação e orientados para responder as questões, sendo enfatizada a voluntariedade e a confidencialidade das respostas. A maior dificuldade deu-se devido ao retorno das férias escolares, pois alguns alunos sorteados como elementos da amostra faltaram; cabe salientar que, antecipadamente, prevendo-se tal problema ou a não concordância⁴² em participar da pesquisa, sortearam-se nomes como suplentes.

Realiza-se, como outra técnica de coleta de dados, a **entrevista** com os sujeitos (professores e bibliotecários), para a produção de informações sobre o conhecimento de políticas de leitura, do PNBE, o uso (ou não) do acervo do programa, ações de incentivo à leitura, constituindo, assim, o perfil dos profissionais envolvidos na formação do leitor. Entende-se, portanto, a entrevista como um método de recolha de informações na linguagem e pontos de vista dos diferentes sujeitos da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 2013; BOGDAN; BIKLEN, 2010; QUIVY, CAMPENHOUDT, 2005).

Gaskell (2008) destaca limitações deste instrumento: a circunstância de o pesquisador apoiar-se nas informações do entrevistado, pois o indivíduo pode - por diversas razões - omitir detalhes importantes ou fornecer uma versão distorcida da situação que podem levar o investigador a falsas inferências. Como vantagens, o autor cita a praticidade, pois viabiliza ao pesquisador fazer adaptações no decorrer da conversa e possibilita uma maior amplitude e

⁴⁰ Em sua pesquisa, Dalmoro e Vieira (2013), ao avaliarem a influência do número de itens na escala tipo *Likert* e sua relação com a preferência pelos respondentes quanto à facilidade, à velocidade e à precisão, constataram que a escala de cinco pontos mostrou-se mais adequada para alcançar resultados de uma mensuração.

⁴¹ Conforme Mattar (1994), são suficientes para questionários dois ou três pré-testes para que o instrumento esteja adequado e pronto para ser aplicado.

⁴² Ressalta-se que os responsáveis pelos participantes menores de 18 anos tiveram que assinar o TALE.

profundidade das informações coletadas, favorecendo o contraste de discrepâncias, omissões e lacunas em comparação a outras entrevistas (HAGUETTE, 1992).

A partir de Bogdan e Biklen (2010), definiu-se como grau de estruturação a entrevista semiestruturada, guiada por dois roteiros (Apêndice B e C) – um para os bibliotecários e outro para os docentes - para compreender os objetivos propostos neste trabalho. A escolha desse formato baseia-se no caráter de interação que permite à entrevistadora mais flexibilidade no percurso, pois as questões definidas podem ser ampliadas, reelaboradas e adaptadas, possibilitando a captação imediata da realidade (HAGUETTE, 1992; COLOGNESE; MELO, 1998; LUDKE; ANDRÉ, 2013). Organizou-se o roteiro das entrevistas em três blocos de análise: o primeiro com questões relacionadas ao PNBE, o segundo com perguntas sobre as práticas de incentivo à leitura em sala de aula e na biblioteca, e, por fim, o terceiro com concepções sobre leitura, literatura e leitor do *lócus*, com o intuito de responder aos questionamentos iniciais e objetivos da pesquisa.

No percorrer da pesquisa, percebeu-se que o ponto de vista somente de um bibliotecário disponível no Câmpus Paraíso do Tocantins seria insuficiente para descrever qualitativamente este segmento; assim, decidiu-se por ampliar o universo da pesquisa incluindo bibliotecários dos demais câmpus do IFTO. Justifica-se esta modificação para assegurar que todas as opiniões dos sujeitos foram exploradas, possibilitando ter uma noção mais significativa da percepção dos bibliotecários. Gaskell (2008) salienta que normalmente, em um meio social, pode existir um número limitado de perspectivas sobre um determinado grupo, contudo reforça que o pesquisador pode cogitar formas de como esse meio pode ser segmentado em relação à temática.

A partir desta constatação, verificou-se na literatura uma forma para executar as entrevistas a distância e potencializar o tempo que restava para o término desta etapa. Nesse sentido, Flick (2009) defende a viabilidade de adaptação de vários métodos qualitativos para serem utilizados com o auxílio da *internet*, como, por exemplo, a entrevista. Buchanan e Schmidt (1999), Abels (1996), Hunt e Mchale (2007) e Cleary e Walter (2011) mostram que a entrevista por *e-mail* é uma técnica eficaz e possui condições favoráveis à pesquisa, entretanto, existem desvantagens.

Entre as vantagens, pode-se citar a possibilidade de o entrevistador realizar entrevistas simultaneamente. Além disso, o entrevistado pode expor opiniões que não diria pessoalmente ao entrevistador. A economia de tempo e o baixo custo efetivo também se apresentam como fatores positivos (BUCHANAN; SCHMIDT, 1999; HUNT; MCHALE, 2007; CLEARY; WALTER, 2011). A respeito das desvantagens, os autores indicam a impessoalidade, falta de

sinais não verbais, problemas com a amostra e, principalmente, problemas éticos. Com base nas vantagens mencionadas, optou-se pela utilização da entrevista por *e-mail* para os profissionais bibliotecários do IFTO, em razão de sua forma econômica e válida de alcançar os objetivos da pesquisa.

As entrevistas com os docentes e a bibliotecária do Câmpus Paraíso do Tocantins foram realizadas de forma presencial e individualmente, entre os dias 17 e 24 de janeiro de 2018, em conformidade com a disponibilidade dos sujeitos participantes, em horários pré-agendados, nas dependências da unidade e com duração de no máximo 30 minutos. Ressalta-se que todos mostraram disponibilidade em participar e cada entrevista teve uma dinâmica própria de acordo com a personalidade de cada entrevistado.

Cumprir destacar que as falas das entrevistas foram gravadas e transcritas respeitando a forma literal que foram registradas, a fim de evitar distorções no registro. Para melhor fidedignidade na compreensão dos dados, optou-se por gravar as entrevistas e registrar o consentimento através da assinatura do TCLE (Apêndice D) e da permissão de gravação, de forma verbal, no momento da entrevista. O registro de áudio das entrevistas foi gravado, por meio de aparelho celular utilizado pela própria pesquisadora/entrevistadora.

Para transcrição das entrevistas, têm-se como base as normas de transcrição sistematizadas por Marcuschi (1986) e Gaskell (2008), e de apresentação conforme as normas de citações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (2002), a qual também indica que supressões podem ser usadas na apresentação do trabalho, com a indicação de reticências entre colchetes. Entre as sugestões de Marcuschi (1986), utilizou-se a indicação dos falantes com letras do alfabeto na transcrição e na apresentação dos trechos no trabalho, para resguardar a identidade dos participantes; assim, optou-se pelas seguintes representações: P= professor e B= bibliotecário.

As entrevistas com os bibliotecários dos nove *campi* do IFTO foram realizadas no período de 26 de janeiro a 8 de fevereiro de 2018, com encaminhamento dos questionamentos via *e-mail* para 16⁴³ bibliotecários, como descrito anteriormente. Conforme Constantino et al. (2007), todas as interações por *e-mail* devem abranger privacidade, confidencialidade e respeito pelos direitos e proteção para o indivíduo. Salienta-se que todos os participantes, previamente ao questionário, receberam esclarecimentos com informações relativas à finalidade e a aspectos éticos que envolvem a pesquisa.

⁴³ Excluíram-se os bibliotecários do Câmpus Paraíso do Tocantins, pois a entrevista ocorreu pessoalmente com a bibliotecária. Vale relembrar que a segunda bibliotecária do câmpus está diretamente envolvida com a pesquisa, como autora.

Os *e-mails* que não haviam sido respondidos foram, novamente, encaminhados após cinco dias. Utilizou-se também a comunicação por telefone para destacar a importância da participação de todos os sujeitos. Respalda-se em Hunt e Mchale (2007), ao afirmarem que é apropriado enviar mais um *e-mail* para verificar se os sujeitos não querem realmente participar; entretanto, se não houver retorno, deve-se entender que o sujeito de fato não deseja participar. Quanto à transcrição, o *e-mail* já se configura como transcrição, proporcionando economia de tempo, não obstante, a análise dos dados é semelhante às entrevistas presenciais, obedecendo aos mesmos critérios de análise e estruturação na apresentação no trabalho (HUNT; MCHALE, 2007).

Em suma, o *corpus* foi formado pelos instrumentos adotados para obter de forma mais clara possível as informações acerca dos objetivos da pesquisa; assim, por meio de entrevistas semiestruturadas (presencial e via *e-mail*) e questionários, obteve-se um volume de dados (Quadro 2). Diante desta gama de respostas fornecidas pelos sujeitos, elaborou-se um banco de dados no Excel para registro e organização das informações coletadas, em razão da facilidade no uso desta ferramenta para organização, codificação, tabulação e interpretação dos dados, apresentados no item a seguir. Posteriormente, estabelecem-se, de acordo com a visão de Gomes (2002), relações relevantes entre os dados e os aportes teóricos da pesquisa.

Quadro 2: Caracterização dos instrumentos de coleta

FONTE	INSTRUMENTO DE COLETA	FORMATO DOS DADOS	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS
Professores de Línguas e Literatura (N=6)	Entrevista	Gravação de áudio	Transcrição
Bibliotecário do Câmpus Paraíso (N=1)	Entrevista	Gravação de áudio	Transcrição
Bibliotecários dos demais <i>campi</i> do IFTO (N=13)	Entrevista	Digital	Arquivo de texto
Discentes (N=134)	Questionário (Perguntas de múltipla escolha – <i>Likert</i>)	Impresso	Tabulação (Excel)

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2018).

4.4 Procedimentos para análise de dados

A análise dos dados empíricos configura-se uma fase importante na investigação, por isso buscaram-se perspectivas interpretativas que compreendessem a complexidade da análise de dados, pois se caracteriza em uma atividade individual extremamente trabalhosa e de

problemas de confiabilidade e validação dos resultados (NEVES, 1996; MINAYO; ASSIS; SOUSA, 2016). Desta forma, representa um momento de geração e/ou aperfeiçoamento de conhecimento, da explicação e compreensão da problemática da pesquisa envolvendo uma discussão relacional entre as categorias identificadas, as informações bibliográficas e os dados coletados (ALVES, 1991; COLOGNESE; MELO, 1998). Assim, apoia-se em argumentos científicos para o posicionamento na análise dos dados, tendo em vista que desprende-se de intenções que são inerentes e aproxima-se de uma análise fidedigna do contexto estudado.

Para fins analíticos, utilizou-se como método a “Análise de Conteúdo”, pois possibilita investigar os dados obtidos a partir de uma esquematização de etapas e por ser um método muito utilizado na análise de dados qualitativos (CAMPUS, 2004). A análise do conteúdo compreende a etapa de tratar e de interpretar os dados; conforme Amado (2013, p. 348), é um “[...] processo adequado à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer aprender e apreender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras [...]”. Quivy e Campenhautd (2005) afirmam que esse conjunto de técnicas distingue-se devido à possibilidade de trabalhar de forma sistemática os dados e declarações que apresentam certo grau de profundidade e complexidade.

Entretanto, apesar das potencialidades esta, técnica de análise também possui limitações, levantadas por Rocha e Deusdará (2005), Flick (2009), Grzybovski e Mozzato (2011), Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014), entre elas: questões sobre a falta de profundidade nas análises, definição da amostra dos sujeitos e a subjetividade do investigador. Outro aspecto é a necessidade da habilidade do pesquisador de ultrapassar os limites dos conteúdos manifestos e desvelar os conteúdos latentes, buscando o equilíbrio (CAMPOS, 2004).

Os autores citados acima sugerem que o pesquisador deva especificar e cumprir os procedimentos adotados na abordagem para assegurar a validade de sua análise. Grzybovski e Mozzato (2011) e Flick (2009) destacam o cuidado com o detalhamento do processo da pesquisa e da exposição dos resultados para assegurar confiabilidade e validação.

Neste trabalho, optou-se por empregar como balizador as concepções de Bardin (1977); consideraram-se outras autorias, mas o estudo escolhido como referencial é a obra da autora, devido a sua extensa utilização (GOMES, 2002; CAMPUS, 2004; QUIVY; CAMPENHAUDT, 2005; BAUER, 2008; CAREGNATO; MUTTI, 2006; FLICK, 2009; MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011; AMADO, 2013; COLBARI, 2014). Para Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às [...] mensagens”. Trata-se da descrição do conteúdo das mensagens e seus significados de forma organizada e procedimentos de levantamento de indicadores, de acordo com o contexto de enunciação, bem como inferências de conhecimentos sobre os dados coletados.

O desenho da investigação para a construção e a análise de um *corpus* documental apresenta-se, a princípio, pela organização do conjunto de informações geradas pelas entrevistas e questionários, e, por fim, pela classificação e elaboração das estruturas de análise. Classificaram-se os dados a partir de seus grupos: docentes, bibliotecários e alunos; logo após, pelas dimensões de análise. As estruturas para análise de dados qualitativos geralmente, conforme Gaskell (2008), se constituem por meio de propostas de categorização.

Destaca-se que se privilegiaram as falas dos sujeitos para compor a análise, pois a análise de conteúdo tem como objeto a palavra, oriunda de materiais textuais escritos, produzidos no processo de transcrição de entrevistas, de protocolos de observação e de textos já existentes gerados para outros fins (BAUER, 2008). Entretanto, para que não somente a pesquisa se embasasse no conteúdo manifesto, tentou-se, na produção de inferência, embasá-la com conhecimentos de relevância teórica, com o intuito de fundamentar as informações descritivas (CAMPOS, 2004).

Bardin (1977) sugere três fases sucessivas da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. Descreve-se a partir de cada etapa sua aplicação nesta pesquisa.

A etapa de **pré-análise** compreende a fase de organização do material para operacionalizar e sistematizar os dados; conforme Campos (2004), neste momento há uma interação significativa do investigador com o material de análise. Por conseguinte, faz uso de diversos instrumentos, como a leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. No presente trabalho, o *corpus* constitui-se das informações obtidas nas entrevistas, questionários e nos documentos institucionais; de forma geral, conheceram-se as principais ideias e extraíram-se impressões e orientações iniciais para a sistematização dos dados.

Posteriormente, Bardin (1977) apresenta a fase de **codificação dos dados** (exploração do material), que consiste na transformação dos dados brutos em dados de pesquisa para atingir uma representação do conteúdo e no cumprimento das decisões tomadas na etapa anterior (BARDIN, 1977). É a partir desta fase que se torna possível a classificação de categorias e subcategorias de análise, após um recorte temático das unidades de registro, feitas continuamente orientadas pelas questões e objetivos da pesquisa e pelo aporte teórico.

Estabeleceram-se, neste estudo, as categorias de acordo com Bardin (1977), Campos (2004), Amado, Costa e Crusoé (2000), Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014), partindo de dimensões de análise e dos objetivos específicos.

Determinaram-se os recortes temáticos ou unidades de contexto (frases, parágrafos), em um percurso de reajustamentos contínuos, e, por fim, a partir de uma categorização progressiva, surgiram as categorias finais, que possibilitaram as inferências. Durante este processo de agrupamento das categorias, foram tomadas como base as seguintes regras sugeridas por Bardin (1977):

- a) exaustividade (todas as categorias abrangeram os dados recolhidos);
- b) exclusividade (cada elemento pertenceu a somente uma categoria);
- c) homogeneidade (todos seguiram os mesmos critérios de classificação);
- d) pertinência (considerou-se em cada categoria os objetivos da pesquisa);
- e) objetividade e produtividade (apresentam características claras do processo para permitir seu uso).

A última fase diz respeito à **categorização** (inferência e interpretação), que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças ou por diferenciação para posterior reagrupamento, em função de características comuns (BARDIN, 1977; CAREGNATO; MUTTI, 2006). Desta forma, na visão de Bardin (1977, p.117), categorias “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efectuado [sic] em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Entende-se por categoria, conforme Gomes (2002, p. 70), “um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”.

Optou-se, a princípio, não escolher categorias semânticas rígidas, pois a escolha das categorias pode ocorrer antes ou após o fornecimento dos dados, e pode exigir a criação de subcategorias conceituais para organização dos dados e a demarcação adequada da análise (LUDKE; ANDRÉ, 2013; COLBARI, 2014). Neste trabalho, adotou-se um processo misto, combinou-se a categorização *a priori*, com o objetivo de atender tanto às questões quanto aos objetivos; assim, os instrumentos de coleta apresentaram dimensões de análises que abarcaram temas gerais. A categorização *a posteriori* foi resultante do tratamento das informações obtidas dos sujeitos da pesquisa que exprimiram significados e considerações relevantes, proporcionando visões diferenciadas sobre os temas propostos.

Torna-se importante frisar que a formulação de categorias de análise caracterizou-se em uma fase importante, complexa e difícil, que requereu da pesquisadora fundamentação e tempo. Identificaram-se então, os assuntos principais presentes no *corpus*; a princípio,

organizaram-se os assuntos em três grandes categorias: Informações sobre o PNBE; Práticas pedagógicas e papel da biblioteca; e Perfil dos leitores de literatura. Salienta-se que decidiu-se fazer o agrupamento de duas maneiras: por frequência e também por relevância implícita, que indica, respectivamente, pela repetição de conteúdos comuns e por temas relevantes ao estudo (CAMPOS, 2004).

Contudo, durante o processo, foram estabelecidas subcategorias para melhor conduzir as análises; assim, as categorias gerais e suas respectivas subcategorias apresentam-se de acordo com o quadro 3.

Quadro 3: Descrição das categorias e subcategorias de análise e seus respectivos objetivos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Diagnosticar a contribuição do PNBE como promotor de práticas de incentivo à leitura.	Informações sobre PNBE	Políticas públicas de leitura
		Relação sujeitos e programa
		Percepção sobre o programa
Identificar o papel dos sujeitos envolvidos na utilização do acervo do PNBE no Câmpus Paraíso do Tocantins.	Práticas pedagógicas e papel da biblioteca	Estratégias e métodos de mediação
		A biblioteca como espaço de incentivo à leitura
		Colaboração professor-bibliotecário
Investigar o perfil dos leitores do programa mediante percepção e experiência de leitura.	Perfil dos leitores de literatura	Concepções de leitura e literatura
		Percepção sobre as práticas de incentivo à leitura
		Percepções sobre os sujeitos leitores

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

As informações que continham alguma referência ou citação sobre o PNBE foram classificadas como *informações sobre PNBE*, mesmo contidas em uma dimensão de análise diferente no questionário/entrevista. Os dados que continham percepções sobre as práticas de mediação da leitura em sala de aula e na biblioteca, dificuldades enfrentadas, percepções sobre os profissionais mediadores e a relação entre eles foram classificadas em *práticas pedagógicas e papel da biblioteca*. As referências sobre leitura e literatura, o perfil dos leitores e a autoavaliação classificaram-se em *perfil dos leitores de literatura*.

O exercício da **interpretação** é a **inferência**, pois ultrapassa o nível da descrição das falas e alcança o nível da interpretação, configurando-se no objetivo principal da análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Minayo, Assis e Souza (2014) destacam que a inferência é um processo de mediação entre a aceitação de uma proposição em decorrência de relações com outras reconhecidas como verdadeiras.

O processo de interpretação incluiu uma leitura compreensiva do material selecionado, fundamentada por referenciais teóricos e contextualizações, para situar os dados em seu contexto social de forma objetiva. A construção de inferências constituiu-se em buscar as

ideias implícitas ao texto para a construção de uma síntese, e, posteriormente, buscar respostas às questões levantadas na pesquisa, verificar as contradições e, por fim, realizar as conclusões. Para Campos (2004, p. 613), “[...] produzir inferência, em análise de conteúdo significa não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas embasá-la com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores”.

Apresentaram-se os cuidados metodológicos exigidos para a prática de análise de conteúdo, com o propósito de descrever sistematicamente a aplicação da técnica na elaboração deste estudo. Em suma, tenta-se explicar a realidade a partir de princípios subjacentes ao fenômeno e situá-la a partir de teorias já consolidadas, qualificando as percepções dos sujeitos por meio do conteúdo declarado no texto (BARDIN, 1977; CAMPOS, 2004). Entretanto, pontua-se que, mesmo respeitando as regras e as fases da análise de conteúdo, a construção do *corpus* apresentou-se de maneira flexível, pois até o próprio Bardin (1977) rejeita uma rigidez do método.

Cabe salientar que os dados são construídos a partir da interação do pesquisador e as fontes; por conseguinte, a análise dos dados é uma reconstrução e um processo de interpretação influenciada pelos valores do investigador e dos respondentes, bem como da interpretação dos leitores dos resultados desta pesquisa. Desta forma, o pesquisador deve interferir minimamente de maneira pessoal. Entretanto, tal premissa não afirma que o pesquisador tenha que ser acrítico ou não fazer inferências (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

Para concluir este item, destinado aos procedimentos de coleta de dados adotados neste trabalho empírico, percebe-se a necessidade de triangulação para conferir credibilidade ao processo; sendo assim, triangularam-se fontes, teorias, métodos e também pessoas (CAMPOS, 2004; STAKE, 2005). O percurso de coleta dos dados respeitou as questões éticas, assegurando confidencialidade, redução de riscos e consentimento prévio, pois, como afirma Stake (2009, p. 122), o pesquisador tem “[...] a obrigação ética de minimizar as deturpações e os equívocos”.

4.4.1 Elementos de natureza ética da pesquisa

Na caminhada para a construção desta dissertação, optou-se por procedimentos metodológicos que garantissem a ética da pesquisa. No que tange esses padrões científicos, a pesquisa foi autorizada pela direção da instituição (Anexo A). No documento de autorização, consta que a direção está ciente dos aspectos envolvendo a pesquisa e do compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes. Os riscos e benefícios acarretados aos sujeitos envolvidos pelo estudo são: a possibilidade de constrangimento ao responder as interrogações da pesquisa, desconforto, estresse, cansaço ao responder os questionamentos. Para minimizar essas situações, tomaram-se medidas de prevenção, incluindo a garantia de confidencialidade e sigilo, e o direito de retirada da participação em qualquer fase da pesquisa, registradas em um Termo de Esclarecimento e Livre Consentimento (TCLE) e em um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Providenciou-se a assinatura prévia do TCLE e do TALE por todos os envolvidos voluntariamente na pesquisa (Apêndice D e E), garantindo o princípio da autonomia e proteção do participante, bem como a autorização de gravação, em áudio, pelo sujeito no momento da entrevista e a informação de possíveis riscos que a pesquisa pode acarretar. Os dados relativos à identificação dos sujeitos serão mantidos em sigilo, em posse da pesquisadora, sendo que as gravações das entrevistas terão transcrição⁴⁴ literal e na íntegra dos depoimentos, de acesso restrito e mantidas pela pesquisadora por um período mínimo de cinco anos, sendo apagadas após esse período. Do ponto de vista legal, os limites éticos estão fundamentados na Resolução nº 196 (BRASIL, 1996a), que define as diretrizes e as normas regulamentadoras do desenvolvimento de uma pesquisa que envolve pessoas.

⁴⁴ Optou-se por não disponibilizar as transcrições integrais neste estudo, somente no corpo do trabalho trechos das entrevistas com o propósito de manter a confidencialidade dos sujeitos envolvidos no estudo.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos por meio das entrevistas e questionários objetivam analisar o PNBE como uma política pública de incentivo à leitura, através da percepção dos sujeitos envolvidos diretamente com a leitura em uma escola pública. Para complementar a análise dos dados, utilizou-se aportes teóricos para enriquecer o posicionamento dos sujeitos. Cabe salientar que elaborou-se um estudo comparativo entre os dados obtidos dos diferentes sujeitos da pesquisa, a fim de compreender o contexto das práticas de políticas públicas de leitura do PNBE no cotidiano escolar.

Depois do processo de tratamento das informações, tem-se início o registro dos resultados da pesquisa, de modo a oferecer uma síntese dos dados para fins de interpretação e divulgação dos resultados alcançados neste estudo de caso. Perante um grande número de fontes e de informações coletadas, dedicou-se esforço para apresentá-las de modo compreensível, condensado e relacional, sem que perdessem seus significados. Optou-se, então, inicialmente por elencar os dados obtidos de forma descritiva, a partir das manifestações discursivas apresentadas por categorias e subcategorias, agrupando os distintos pontos de vista dos sujeitos e do quadro teórico; posteriormente, confrontaram-se diferenças e semelhanças.

5.1 Caracterização do perfil dos participantes

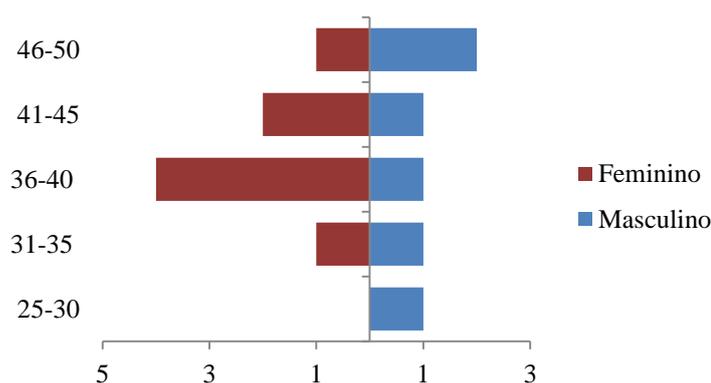
No intuito de contribuir com uma abordagem problematizadora das Políticas Públicas de Leitura, em especial do PNBE, por meio de uma experiência de mediação de leitura, a amostra constituiu-se de três grupos (bibliotecários, docentes e discentes) do Câmpus Paraíso do Tocantins, IFTO. Para compreender o contexto social do objeto de estudo, mapearam-se as características dos elementos que compõem a comunidade escolar investigada.

5.1.1 Perfil dos bibliotecários

Neste trabalho, a primeira variável de análise foi a identificação dos sexos e da faixa etária dos bibliotecários⁴⁵ que atuam nas bibliotecas dos diversos câmpus do IFTO, apresentada no gráfico 5.

A amostra foi equilibrada, e revelou que a maioria dos respondentes é do sexo feminino 57,14% (N=8), o que representa uma margem de diferença de 14,28% do percentual dos respondentes do sexo masculino 42,86% (N=6). Em relação à estrutura etária, verifica-se, no gráfico 5, que a amostra indica uma média etária de maior ocorrência no intervalo dos 36 a 40 anos, em torno de 35,71% (N=5).

Gráfico 5: Pirâmide etária dos bibliotecários por sexo



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2018).

O perfil masculino da amostra demonstra que o grupo etário com maior incidência foi o de maiores de 46 anos, cerca de 33,33% (N=2). Contudo, a distribuição por sexos apresenta uma amostra de 57,14% (N=8) de mulheres e 42,86% (N=6) de homens. Entende-se que tal fragmentação é relativamente coerente com o perfil da população deste segmento, que apresenta 61,11% (N=11) de mulheres e 38,89% (N=7) de homens.

Ferreira (2003) relata a particularidade de algumas profissões serem historicamente reconhecidas como femininas, ou seja, com predominância de mulheres em seu quadro; entre elas as professoras, domésticas, enfermeiras e bibliotecárias. Entretanto, a análise desta amostra evidencia a aproximação dos homens com o curso de Biblioteconomia, observada

⁴⁵ O exercício de cargos técnicos de Bibliotecários na administração pública federal é exclusivo para bacharéis de Biblioteconomia, conforme a lei nº 4.084 (BRASIL, 1962).

também nas pesquisas de Sousa (2014) e Pires (2016). Os autores constataram a mudança de paradigmas do contingente masculino em relação ao curso, por várias razões, principalmente pelas aplicações tecnológicas e pela oferta de emprego e concursos; contudo, a proporção numérica de mulheres ainda é superior à dos homens nos cursos de Biblioteconomia.

Quanto ao tempo de experiência prévia, ressalta-se que somente 7,14% (N=1) dos respondentes nunca tiveram experiência anterior como bibliotecário; e verifica-se que a maioria dos bibliotecários(as) possui entre 11 a 25 anos de experiência (28,57%, N=4); nos demais intervalos, houve uma dispersão. No que concerne ao tempo de serviço no IFTO, a amostra compreende a maioria com 6 a 10 anos de vivência no IFTO, o que, percentualmente, corresponde a 35,71% (N=5) do total. Os dados obtidos encontram-se apresentados por frequência e percentual na tabela 8:

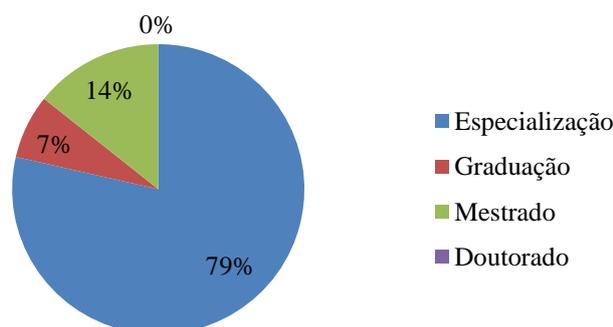
Tabela 8: Experiência como Bibliotecário e profissional no IFTO

Tempo de experiência	Bibliotecário (a)		Bibliotecário (a) no IFTO	
	f	(%)	f	(%)
até 1 ano	1	7,14	3	21,43
2 a 5 anos	2	14,29	4	28,57
6 a 10 anos	3	21,43	5	35,71
11 a 15 anos	4	28,57	2	14,29
16 a 20 anos	3	21,43	0	0
21 a 25 anos	1	7,14	0	0

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Assim, os dados da pesquisa demonstram que 21,43% (N=3) possuem menos de 1 ano de exercício no IFTO; entretanto, a amostra demonstra um perfil experiente, pois a média total foi de 6 anos (considerando os menores de 12 meses, como 1 ano) para cada respondente, com jornadas de trabalho de 40h ou 30h semanais. Korac-Kakabadse, Korac-Kakabadse e Myers (1998) constataram que as características demográficas, como a experiência do indivíduo em um ambiente de trabalho, têm impacto nas atitudes e na prática de liderança, contribuindo para o desempenho organizacional. Sobretudo, é preciso considerar evidências negativas a este respeito Posthuma e Campion (2009), Bal et al. (2011) e Greller e Stroh (2004), que registram que trabalhadores veteranos manifestam declínio da motivação, confiabilidade e resistência.

A maioria absoluta da amostra, 93% (N=13), são pós-graduados, e destes 79% (N=11) pós-graduados *lato sensu*, e apenas 14% (N=2) possuem formação *stricto sensu* (Gráfico 6).

Gráfico 6: Distribuição da escolaridade entre os bibliotecários

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2018).

Kurre et al. (2012) evidenciam que a acessibilidade à educação deve-se ao trabalho das políticas públicas e à revolução digital, que desvinculou o acesso aos limites geográficos, favorecendo os níveis escolares e a qualificação da população. No que tange aos aspectos apresentados no gráfico 6, Fujita (2005) e Silva, Gonzales e Vergueiro (2009) ressaltam que a capacitação e a qualificação são necessárias ao exercício profissional dos bibliotecários. As temáticas relativas às pós-graduações realizadas pela amostra têm um caráter bem diferente, trabalhando com questões interdisciplinares, como Gestão de documentos e informação, Gestão de arquivos, Gestão pública, Educação de jovens e adultos, Docência do ensino superior e Pesquisa científica.

Para fins de *identificação* desses profissionais, utiliza-se indicadores [Bn] correspondentes à enésima entrevista.

5.1.2 Perfil dos docentes

Participaram da pesquisa seis docentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Estrangeiras, que compõem uma amostra predominantemente feminina. A feminização⁴⁶ da Educação Básica, em relação à composição do professorado (WERLE, 2005; DAMETTO; ESQUINSANI, 2015), continua marcando presença nas profissões tidas como femininas. Corroborando com essa compreensão, os dados do INEP com base no Censo Escolar

⁴⁶ O termo “feminização”, designado por Werle (2005), indica o expressivo número de mulheres que exercem o magistério.

(BRASIL, 2017a) apresentam que no Brasil os professores do Ensino Médio e da Educação Profissional estão distribuídos conforme a tabela 9.

Tabela 9: Distribuição dos docentes no Ensino Médio e Profissionalizante por sexo e localidade

	BRASIL		REGIÃO NORTE		TOCANTINS		PARAÍSO DO TOCANTINS	
	EM	EP	EM	EP	EM	EP	EM	EP
Feminino	72%	51%	51%	46%	70%	65%	73%	49%
Masculino	28%	49%	49%	54%	30%	35%	27%	51%

Legenda: EM = Ensino Médio e EP = Ensino Profissional.

Fonte: Elaborada a partir de dados de Brasil (2017a).

Percebe-se, conforme os dados, que o magistério do ensino básico e profissional, gira atualmente em torno do sexo feminino, compondo a maioria nos dois seguimentos no Brasil e no Estado do Tocantins. Mesmo com a intensa transformação cultural, a inserção feminina na educação é historicamente associada à reprodução de preconceitos que perpetuam práticas sexistas (VIANNA, 2002), entretanto, é crescente a inserção laboral das mulheres em diversas áreas tradicionalmente masculinas (BRUSCHINI, 2007).

A amostra é majoritariamente constituída por docentes com faixas etárias entre 36 e 40 anos (66,67%, N=4), os demais elementos distribuem-se em dois grupos: de 31 a 35 anos (16,67%, N=1) e de 41 a 45 anos (16,67%, N=1). Quanto ao tempo de serviço na docência, os dados da tabela 10 demonstraram que a maioria tem experiência acima de 15 anos (50,00%, N=3) como docente; do mesmo modo, a maioria tem entre 6 e 10 anos (66,67%, N=4) de tempo de serviço no Câmpus Paraíso do Tocantins.

Tabela 10: Tempo na docência e de docência no Câmpus Paraíso do Tocantins

Tempo de experiência	Docência		Docência no câmpus	
	f	(%)	f	(%)
até 5 anos	1	16,67	2	33,33
6 a 10 anos	2	33,33	4	66,67
acima de 15 anos	3	50,00	0	0,00

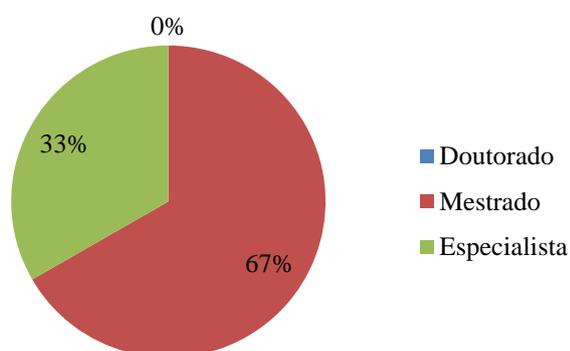
Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

A experiência constitui um fator importante para lidar com uma pluralidade de situações encontradas no ambiente de trabalho, pois estabelece uma relação positiva entre os conhecimentos adquiridos na educação formal e o melhor desempenho no ambiente de trabalho (REHEUL; JORISSEN, 2014; SORIANO; CASTROGIOVANNI, 2012).

A formação acadêmica é uniforme; todas são licenciadas em Letras⁴⁷ com habilitação em Língua Portuguesa e Estrangeiras. Convém lembrar que somente três lecionam a disciplina Língua Portuguesa em todas as séries do Ensino Médio Integrado. Assim, a amostra está distribuída entre três habilitações: 50,00% (N=3) possuem habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola, 33,33% (N=2) estão habilitados para ministrar Língua Portuguesa e Inglesa, seguidos de 16,67% (N=1) com qualificação em Língua Portuguesa e Literatura.

No que concerne à qualificação profissional, o quadro de docentes é composto por 67% (N=4) de mestres e 33% (N=2) de especialistas. O gráfico 7 apresenta como a amostra está dividida quanto à formação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Gráfico 7: Qualificação profissional dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Neste cenário, chama a atenção o expressivo número de docentes com titulações *stricto sensu*; ressalta-se que os docentes especialistas estão em processo de conclusão do mestrado; contudo, nenhum professor possui ainda doutorado. A análise de Green et al. (2012) demonstra que o nível de educação está relacionado ao crescimento da autoestima, atitudes do trabalho e capital social. Assim, o gráfico 7 consubstancia-se com as estatísticas do INEP (BRASIL, 2017a), as quais apresentam que somente 2% a 6% dos docentes do Ensino Médio e Profissional possuem nível educacional de Doutorado no Brasil. As áreas referentes aos Programas de Pós-Graduação de Mestrado dos sujeitos têm como foco: Linguística, Estudo em Linguagens, Ensino de Língua e Literatura, Letras e Ciências da Educação.

⁴⁷ Para os cargos de Professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico da área de Língua Portuguesa a exigência mínima é a graduação em Letras ou áreas afins; para a área de Língua Estrangeira é pré-requisito graduação em Letras com habilitação em Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) ou áreas afins.

Ressalta-se que a jornada do trabalho docente dos participantes é de 40 horas semanais, o que representa um período de 8 horas em sala de aula (a duração da aula é de 50 minutos). Geralmente, o número equivale a oito aulas por semana, em uma carga semanal por disciplina de duas horas-aula ou quatro horas-aulas, sendo que cada professor é responsável por três turmas (FRANÇA, 2018).

Para fins de *identificação* desses profissionais, utilizam-se indicadores [Pn] correspondentes à enésima entrevista.

5.1.3 Perfil dos discentes

O conjunto de características dos discentes em sua maioria compreendeu o sexo feminino 54,48% (N=73), e os respondentes do sexo masculino apresentaram-se com 45,52% (N=61). Configura-se, portanto, uma diferença pequena de 8,96% em relação à distribuição por sexos. A representação dos discentes, conforme a tabela 11, evidencia um expressivo número (76,09%, N=35) dos inquiridos do sexo feminino pertencentes ao Curso de Meio Ambiente e, em relação ao sexo masculino, a maioria 62,79% (N=27) pertence ao Curso de Informática.

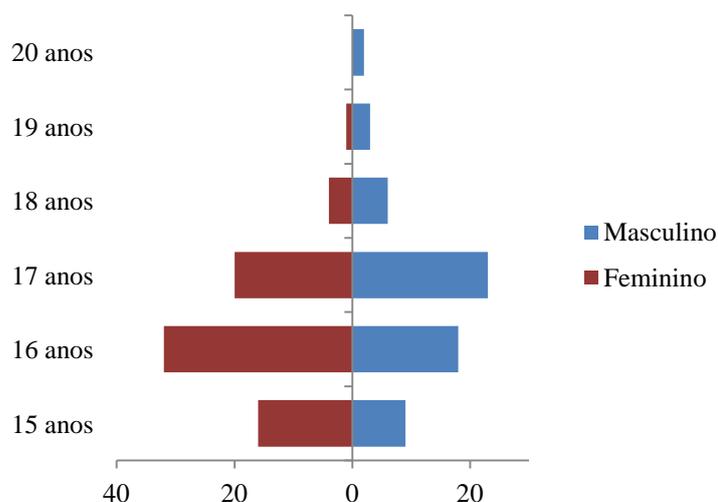
Tabela 11: Distribuição dos discentes por sexo e curso

Sexo	Agroindústria		Informática		Meio Ambiente		TOTAL	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Feminino	22	48,89%	16	37,21%	35	76,09%	73	54,48%
Masculino	23	51,11%	27	62,79%	11	23,91%	61	45,52%
Total	45	100%	43	100%	46	100%	134	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

No que diz respeito à faixa etária, o gráfico 8 demonstra que 3,8% (N=2) estão na faixa etária dos 20 anos, tendo uma maior incidência a faixa etária de 16 anos com 37,31% (N=50) entre homens e mulheres.

Gráfico 8: Pirâmide etária dos inquiridos por sexo



Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Constata-se também, que a amostra obtida do sexo feminino apresenta uma média etária maior com 16 anos (43,84%, N=32), e entre o sexo masculino a média etária maior é com 17 anos (37,70%, N=23). É pertinente destacar que, conforme a legislação brasileira, a faixa etária adequada para o ensino médio compreende de 15 a 17 anos (BRASIL, 2013). As considerações efetuadas sobre a distribuição da amostra por estrato: faixa etária, sexo e cursos são importantes para caracterização sociodemográfica da amostra selecionada; convém observar que tal distribuição representa perfis distintos da amostra.

A variável “escolarização dos pais”, tabela 12, demonstrou que o Ensino Médio Completo mostra-se com maior ocorrência na escolaridade dos responsáveis pelos alunos, com um percentual de 78,36% (N=105). O estudo também aponta que 0,75% (N=1) dos pais possuem baixa instrução e 1,49% (N=2) são analfabetos. Do total de entrevistados, 18,66% (N=25) não souberam responder.

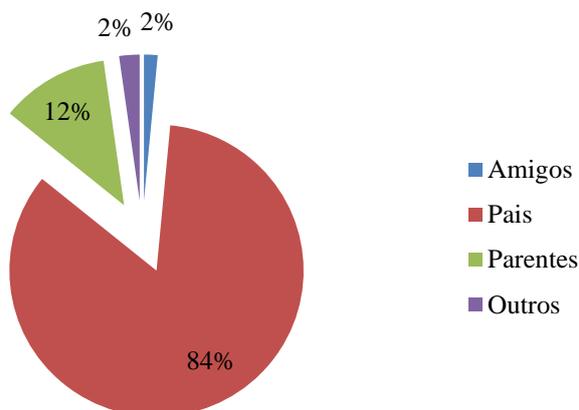
Tabela 12: Distribuição dos responsáveis dos discentes por nível de escolarização

Escolaridade	Pai		Mãe		Total
	f	%	f	%	
Analfabeto	2	1,49	0	0	1,49
Alfabetizado	1	0,75	0	0	0,75
Ensino Fundamental incompleto	16	11,94	4	2,99	14,93
Ensino Fundamental completo	22	16,42	17	12,69	29,11
Ensino Médio incompleto	10	7,46	4	2,99	10,45
Ensino Médio completo	45	33,58	60	44,78	78,36
Ensino Superior incompleto	0	0	3	2,24	2,24
Ensino Superior completo	21	15,67	31	23,13	38,80
Pós-graduação	3	2,24	4	2,99	5,23
Não sei responder	14	10,45	11	8,21	18,66
TOTAL	134	100	134	100	200

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

O nível de educação dos pais tem sido associado ao desempenho escolar dos filhos. Para tal análise, Battin-Pearson et al. (2000) revelam que os mais baixos níveis de instrução dos pais podem influenciar em resultados educacionais mais baixos para seus filhos e em decisões de estes permanecerem ou não na escola. Traag e Van der Velden (2011) corroboram ao afirmarem que a baixa estrutura educacional da família está ligada ao abandono escolar precoce. A pesquisa de Reis e Ramos (2011) correlaciona os baixos níveis educacionais dos pais e o desempenho dos filhos no mercado de trabalho brasileiro, e registram que essa relação é determinante para as desigualdades na remuneração do trabalho.

Por meio do gráfico 9, é possível perceber que a maioria dos estudantes ainda mora com os pais, 84% (N=113); 12% (N=16) moram com parentes; enquanto 2% (N=2) moram com amigos; por sua vez, 2% (N=3) assinalaram “outros” como opção de moradia. Battin-Pearson et al. (2000), Biblarz e Gottainer (2000), Jeynes (2005) e Wu, Schimmele e Hou (2015) assinalaram em seus estudos que adolescentes e crianças que não moram com um dos pais ou com ambos podem ter um rendimento escolar comprometido. As principais explicações a esse respeito se concentram nas diferenças nos recursos socioeconômicos e no envolvimento dos pais em suas estruturas familiares (MAGNUSON; BERGER, 2009).

Gráfico 9: Dispersão da amostra de acordo com sua situação de moradia

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Ressalta-se que dos 21 (16%) jovens que não moram com os pais, 62% (N=13) são do sexo masculino; já os que vivem com os pais, 58% (N=65) são do sexo feminino. A amostra foi composta predominantemente por alunos que cursaram o ensino fundamental em escola pública (73,13%, N=98), sendo 26,87% (N=36) no ensino privado. Reitera-se que o curso que teve maior incidência de alunos advindos do ensino público na amostra é o curso de Agroindústria (36,73%, N=36), e o curso que teve a maior ocorrência de alunos oriundos do ensino privado é o curso de Informática com 41,67% (N=15).

5.2 Síntese das características demográficas da amostra da pesquisa

O percurso de análise deste trabalho toma como referência os aspectos relacionados à compreensão das características sociodemográficas dos participantes; assim, é possível observar na tabela 13 a síntese de cada variável do estudo, manifestadas nos três grupos de sujeitos. Os dados revelam que a amostra compreende:

Tabela 13: Descrição das características demográficas da amostra da pesquisa

VARIÁVEIS	SUJEITOS					
	Bibliotecários (N=14)	f	Docentes (N=6)	f	Discentes (N=134)	f
Idade (anos)	36 a 40	35,71%	36 a 40	66,67%	16	37,31%
Sexo	Feminino	54,14%	Feminino	100%	Feminino	54,48%
Tempo de experiência	11 a 25 anos	28,57%	Mais de 15 anos	50%	SD	SD
Tempo de IFTO	6 a 10 anos	35,71%	6 a 10 anos	66,67%	SD	SD
Formação	Especialização	79%	Mestrado	67%	Ensino Médio*	78,36%
Situação de moradia	SD	SD	SD	SD	Moram com os pais	84%
Rede de ensino de origem	SD	SD	SD	SD	Escola Pública	73,13%

* Refere-se à formação dos pais dos alunos; a soma equivale aos pais e mães.

Legenda: SD= sem dados

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Entre os fatores a considerar, nota-se que o sexo feminino é predominante nos três grupos de sujeitos. A esse respeito, Green et al. (2012) reconhecem que a ascensão da presença do sexo feminino no mercado de trabalho possibilitou uma diversidade na dinâmica organizacional em vários sentidos, entre eles: comportamental e atitudinal. Faz-se necessário salientar que as diferenças entre os sexos foram relativamente pequenas, possibilitando perspectivas múltiplas do contexto da pesquisa. Lau e Murningham (1998) consideram que a diversidade demográfica moderada (características individuais como idade, experiência, escolaridade) de um grupo contribui para os resultados organizacionais. Ressalta-se que a finalidade da síntese é auxiliar no entendimento das características específicas e complexas de cada grupo de sujeitos.

5.3 Informações sobre o PNBE

Apresentam-se e discutem-se os dados obtidos das entrevistas e questionários realizados com bibliotecários, docentes e discentes, a fim de compreender a representatividade dos livros do PNBE para os profissionais e verificar a possível circulação e uso do acervo do programa no câmpus. Optou-se, então, por apresentar os dados dos três grupos separados para entender as relações internas no *lôcus* de estudo em suas

singularidades; posteriormente, sintetizam-se as informações sobre cada categoria a partir da triangulação dos dados coletados dos três conjuntos de sujeitos. Ressalta-se a importância do exame reestabelecer o todo - e não as partes isoladas, como um sistema complexo e sistêmico da realidade.

Assim, segundo Nietzsche (2007, p. 109), “[...] quantos mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ dela, nossa objetividade”. Espera-se, a partir de uma análise interpretativa dos sujeitos, evidenciar as práticas de leitura com as obras do PNBE e os aspectos correlacionados, a partir da tessitura de múltiplos ângulos e perspectivas para dialogar a fim de uma compreensão, de acordo com Künsch et al. (2014), disposta a descobrir o que o outro está vendo, conhecer o mundo pelo conhecimento do outro, desse modo sujeito e objeto da sua percepção.

O primeiro grupo compreende as informações dos bibliotecários do IFTO. Os dados são referentes à biblioteca escolar, à atuação desenvolvida por seus profissionais com o acervo do PNBE e às ações relacionadas à leitura. O segundo compõe-se dos professores de linguagens do Câmpus Paraíso do Tocantins e suas experiências e percepções sobre as práticas de incentivo à leitura literária em sala de aula, além da relação com a biblioteca e seus profissionais. O terceiro grupo constitui-se dos estudantes do ensino médio do Câmpus Paraíso do Tocantins. Os dados coletados são sobre suas práticas de leitura, práticas pedagógicas de seus professores de linguagens e sobre a biblioteca escolar. Destaca-se que, neste último grupo, apresentam-se as características pessoais para cada assertiva, porém sem identificação do respondente, no intuito compreender o perfil dos possíveis leitores.

As respostas tabuladas neste item baseiam-se nas informações obtidas na primeira categoria de análise “Informações sobre o PNBE”, a partir das perguntas 2.1 a 2.9 do roteiro (Apêndice A e B) e 1.1 a 1.10 do questionário (Apêndice C). Construiu-se esta categoria a partir das subcategorias de análise: “Políticas públicas de leitura”, “Relação sujeitos e programa” e “Percepção sobre o programa”.

5.3.1 Percepção dos bibliotecários

a) Políticas públicas de leitura

Para investigar a perspectiva dos bibliotecários sobre as políticas públicas de leitura e os elementos contextuais do IFTO, nesta subcategoria incluíram-se as perguntas “qual a

relevância dessa política pública de leitura para as escolas?” e “o que pode ser aprimorado?”. Os resultados mostram que 50% (N=7) dos entrevistados indicaram o “acesso” como fator de principal relevância dessa política. Na opinião dos bibliotecários (B1, B4, B7, B8, B12, B13 e B14), as políticas públicas de materialidade de bens culturais, como o livro, possibilitam a socialização do acesso à leitura de qualidade nas escolas públicas brasileiras.

A democratização do acesso ao livro de literatura destaca obstáculos de natureza estrutural e econômica relacionados ao analfabetismo, precárias bibliotecas escolares e públicas, distribuição desigual de livrarias e livros e privação de outros bens culturais no território nacional brasileiro (SILVA; ALMEIDA, 2015). Pode-se perceber nas seguintes falas: “essa política pública [é] uma forma de alcançar aqueles que não têm condições de comprar um livro, podendo ter acesso por meio da escola” (B1); “é relevante porque cria mais um acesso de leitura para os estudantes, principalmente os de classes menos favorecidas” (B2) e “na escola os alunos podem ter acesso aos grandes clássicos da literatura o que já [é] algo significativo para muitos alunos que não têm acesso ao livro. Acredito que o projeto deve beneficiar muitas escolas do interior do Estado que são mais carentes” (B7).

Nos fragmentos acima transcritos, constatam-se alguns aspectos das concepções de políticas públicas, as quais compreendem ações implementadas pelo Estado que visam à distribuição de benefícios sociais para a diminuição das desigualdades produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HOFLING, 2001). Assim, o envio de livros às escolas significa um empenho em ampliar o acesso. Evidencia-se que - desde a década de 1930 - no Brasil se desenvolvem políticas públicas de promoção à circulação de livros para o estímulo à leitura, formação de leitores e aumento dos índices de leitura em avaliações nacionais e internacionais.

Verifica-se que 14,28% (N=2) dos entrevistados ressaltaram o papel dos promotores de leitura na aplicabilidade das políticas de leitura, pois “o livro é apenas uma ferramenta, deve se ter os meios que é o educador, pedagogo, professor para fazer a intermediação entre o livro e o aluno, para que este investimento nos livros seja refletido em conhecimentos” (B5). Outro excerto relata que “essa política é relevante para as escolas e sociedade, porém os profissionais precisam ser capacitados, [terem a disposição um] ambiente e espaço físico adequado para tal” (B10). Destaca-se o trecho que manifesta a dificuldade orçamentária das bibliotecas para aquisição de livros literários. As políticas de leitura são

excelentes já que a escola recebe as obras gratuitamente [...], vindo pela logística orçamentária, pois ao receber os materiais do PNBE a escola poderá adquirir outros acervos mais específicos aos cursos, [...] [pois o] orçamento direcionado a biblioteca é extremamente curto e quase não dá para aquisição de literaturas, [assim] o

programa vem contribuir para que o acervo literário permaneça “convidativo” [...] (B14).

Observa-se na fala de B14 uma conformidade com as demais citadas por B1, B2 e B7, citados anteriormente, pois a questão orçamentária está diretamente ligada à possibilidade de constituição de um acervo literário e de acesso ao livro para as bibliotecas escolares da rede pública. A esse respeito, o estudo de Kim (2004) verificou que a acessibilidade a livros produz um impacto positivo nas matrículas dos alunos. No intuito de contribuir com sugestões provenientes de realidades escolares para o incentivo à leitura, questionou-se “o que pode ser aprimorado?”, e as respostas explicitaram, principalmente, três aspectos: transparência, críticas e sugestões às políticas públicas de leitura, em especial ao PNBE.

No que se refere à questão da lisura do programa, declararam que é necessário “aprimorar no sentido de ser algo transparente, onde a informação sobre os títulos seja discutida nos meios de comunicação entre seus pares, não seja literatura imposta por um grupo de poder ou editora majoritária” (B5). Nesse sentido, Marsulo e Carvalho (2016) evidenciam que muitas políticas públicas são abstratas para a sociedade; assim, faz-se necessário que o processo seja transparente para que a população entenda como os bens e serviços podem contribuir para transformações do meio.

Nas declarações seguintes, surgiram as críticas ao programa. B8 acredita que “[...] só distribuir não é o suficiente. Deveriam ser criados mecanismos para desenvolver o hábito da leitura” e também “[...] criar oportunidades para capacitação dos educadores, para melhor usufruir desses materiais” (B12). Os dados que emanam nos depoimentos também se verificam em Ferrarezi e Sousa (2014), segundo os quais as ações de distribuição do acervo, apesar de terem sua importância, não consideram se os livros são lidos e interpretados, o que simplifica os problemas relacionados ao interesse pela leitura e a atuação das bibliotecas.

B1 propõe que “uma forma de aprimoramento dessa política seria a pesquisa sobre como esse material vem sendo utilizado dentro das escolas e até mesmo se tem sido utilizado”. Para Paiva (2012), é fundamental a realização de pesquisas que apurem como essas obras são recebidas, a visibilidade, circulação e utilização do acervo, o grau de conhecimento, e a capilaridade dessas políticas no cotidiano da escola. Em suma, refletiram que somente o acesso aos acervos não assegura o uso efetivo do livro, principalmente sem mediadores capacitados e envolvidos, divulgação, direcionamento para os profissionais e investimentos também em espaços físicos adequados para a leitura. Descreve-se, na alínea seguinte, a relação dos bibliotecários com o PNBE e as ações propostas para o uso e circulação do acervo.

b) Relação sujeitos e programa

A partir desta subcategoria pretende-se sistematizar as informações referentes ao conhecimento sobre o PNBE pelos bibliotecários e a circulação e uso do acervo. Para isso, foram levantadas as seguintes questões: “você tem conhecimento do PNBE?”, “o que significa o PNBE?”, “recebeu formação para o uso do PNBE?”, “realizou alguma atividade específica na biblioteca com acervos do PNBE? Se sim, quais?” Por tratarem-se de entrevistas semiestruturadas, houve a possibilidade de acrescentarem alguma informação sobre o programa.

Constatou-se que 92,85% (N=13) conhecem o PNBE, porém, neste grupo, 23,07% (N=3) afirmaram que entendem pouco, impossibilitando-os de “comentar com propriedade acerca do programa” (B6). Os dados revelaram que 35,71% (N=5) conheceram o programa a partir de pesquisas na *internet*, por motivos que vão desde curiosidade sobre a logomarca do programa, até trabalhos acadêmicos; 28,57% (N=4) somente descobriram o programa no ambiente de trabalho com o recebimento das obras; e apenas 14,29% (N=2), através de divulgação do próprio programa. Destaca-se que 7,14% (N=1) conheceram por meio de outras bibliotecas; 7,14% (N=1) dos sujeitos não especificaram; e 7,14% (N=1) não conhecem o programa.

Entende-se que conhecer o programa é importante para compreender as nuances que permeiam essa ação política de ofertar às escolas acervos para o acesso à cultura e o incentivo à leitura. Almeida e Targino (2018) recomendam aos bibliotecários refletirem sobre o seu papel para a efetivação de políticas culturais. A esse respeito, Brandileone e Oliveira (2017) consideram necessária a busca de estratégias para o uso do acervo do PNBE e suas possibilidades educativas no cotidiano escolar.

Em se tratando do significado da sigla PNBE, B9 e B11 entenderam que a letra inicial “P” de “Programa” referia-se a “Plano”. Convém observar que as políticas públicas depois de desenhadas e formuladas desdobram-se em planos, programas e projetos (SOUZA, 2006), sendo que os planos são orientações mais globais que determinam diretrizes, metas e estratégias. Dessa forma, entende-se que o PNBE constitui um programa (planejamento mais específico) da política da educação básica incorporada ao Plano Nacional de Educação. Gasque e Silvestre (2017), ao analisarem as políticas para o livro, leitura e biblioteca escolar na América Latina, verificaram a existência de indicações para a formação e capacitação de bibliotecários que trabalham na promoção das políticas. Entretanto, constata-se que, na Portaria nº 584 (BRASIL, 1997) de criação do PNBE, não constam aspectos sobre a intermediação do acervo aos alunos, da mesma maneira que não é mencionada a biblioteca

escolar. Cita-se, como propósito, após sete anos de sua criação, na Resolução nº 58 (BRASIL, 2004a), a dinamização das bibliotecas de escolas públicas brasileiras.

Ressalta-se que todos os sujeitos entrevistados não receberam formação para o uso do PNBE. Como reflexo, 85,71% (N=12) dos bibliotecários nunca fizeram na biblioteca ou na escola atividades específicas com acervos do PNBE, sendo que os demais, 14,29% (N=2), não responderam. Naranjo Vélez (2005) e Santos et al. (2009) salientam a necessidade de educação continuada aos mediadores para melhorar os índices de leitura, enquanto Gasque e Silvestre (2017) incluíram questões sobre processos, estratégias e tipos de leitura e aspectos políticos e culturais que atuam no processo de formação de leitores.

Evidenciam-se solicitações de maior nitidez sobre o programa, pois, ao se questionar sobre o que os entrevistados gostariam de acrescentar sobre o PNBE, obtiveram-se as seguintes respostas: “creio que deveria ter mais divulgação por parte das unidades do Ministério da Educação nos meios de comunicação, dando maior visibilidade para o programa.” (B6), B9 corrobora, “[...] o programa realmente teria de ser mais divulgado, teria que vir com um planejamento mais específico [...] ter mais esse esclarecimento sobre o programa de como trabalhar melhor com o acervo nas escolas” e “[...] didática mais clara na aplicação da proposta do PNBE” (B13). Destaca-se o discurso que manifesta o entendimento da importância de um programa de incentivo à leitura na realidade brasileira,

O programa é muito significativo, por conter obras de relevância cultural, incentivar a leitura através da literatura, e por promover a pesquisa, tudo de forma gratuita, num país onde a aquisição de livros é quase que inviável aos usuários de pouco poder aquisitivo. Então o programa vem como uma grande oportunidade àqueles usuários, que, em meio às suas inúmeras atividades rotineiras, encontram um tempo livre para usufruir da leitura das obras disponibilizadas nas inúmeras bibliotecas do país que recebem os materiais provenientes do PNBE (B14).

A par dessas considerações, verificou-se que, apesar de a maioria dos bibliotecários afirmarem que conhecem o programa, evidencia-se a incompreensão do mesmo, pois relataram a necessidade de mais direcionamentos e informações sobre as propostas do PNBE. Pontua-se também que os bibliotecários não receberam formação para o uso do acervo e não executam atividades específicas para sua utilização. Na subcategoria subsequente, apresentam-se opiniões dos sujeitos em relação ao PNBE e à realidade das práticas em torno das obras.

c) Percepção sobre o programa

A última subcategoria das informações sobre o PNBE tem o intuito de identificar as características, aplicabilidade e eficácia do programa no IFTO. As perguntas que constituem

este item são: “você considera que um programa de distribuição de acervos literários contribui para o incentivo à leitura?”, “acredita que o acervo do PNBE pertencente a sua escola desperta o interesse dos alunos pela leitura literária?”, “em que medida vem sendo divulgados os livros do PNBE?”, “a quantidade e qualidade do acervo do PNBE atende às necessidades da instituição?”, e “você acredita em resultados positivos deste programa?”.

Verificou-se que os sujeitos avaliaram positivamente o programa de distribuição de literatura, pois 92,86% (N=13) acreditam que contribui para o incentivo à leitura. Durante 15 edições, por intermédio do PNBE (tabela 3 e 4), foram enviados 372.180.579 livros e periódicos para 3.415.922 escolas públicas brasileiras. Conforme Höfling (2000), as políticas públicas sociais fundamentam-se na maior democratização nas esferas de decisão e em maior atendimento à população-alvo.

Entretanto, afirmaram que “é preciso ter a divulgação e a mediação desse processo de incentivo à leitura” (B4), “não é uma tarefa simples” (B7) “desenvolver atividades no ambiente escolar pelos profissionais competentes” (B10). Observa-se, na fala de B10, que o mesmo não se inclui no grupo de profissionais para o desenvolvimento de atividades de leitura. Conforme Frago (2002) e Bortolin e Santos (2014), o bibliotecário com perfil diferencial atua não somente o intercessor e o facilitador dos recursos informacionais ao leitor, mas também como o responsável pela formação de novos leitores.

Para Sales (2004), a formação do profissional bibliotecário não se preocupa com sua função social, pois os currículos priorizam a aprendizagem de normas, regras e códigos. O autor destaca ainda que não se posiciona contra as funções técnicas inerentes à profissão do bibliotecário, mas que seja oferecida ao profissional uma formação com identidade pedagógica, a fim de que este conte com mais recursos técnico-pedagógicos para atuar no contexto das bibliotecas escolares.

De acordo com a percepção dos bibliotecários (embora essa impressão não esteja fundamentada em nenhuma pesquisa sobre este aspecto), o acervo do PNBE pertencente aos câmpus desperta o interesse dos alunos pela leitura literária. A esse respeito, B7 verbaliza que, “apesar da moda da *internet*, com as redes sociais, dos jogos eletrônicos e outras formas de entretenimento, o livro, a literatura ainda é a grande conquista da imaginação humana”. Na fala de B9, percebeu-se que os livros do PNBE possuem “assuntos mais atuais, tem alguns que são em quadrinhos e despertam mais o interesse dos alunos [...] por conta dessas características”. Conforme Arcuri (2013), as histórias em quadrinhos foram incluídas ao PNBE como objeto de leitura em si, e não com o intuito de servir como ponte a outro nível de

leitura mais rebuscada. Destaca-se que o PNBE consegue ampliar o conceito de literatura com acervos representativos (FERNANDES, 2017; COSSON, 2012).

Por outro lado, explicitou-se que nem sempre ou nem todo o acervo é atraente aos adolescentes, como evidenciado nas seguintes falas: “devido o perfil de nossos alunos ser, em sua maioria, adolescentes, alguns não despertam interesse por parte dos livros recebidos” (B1). “Nem sempre há interesse. Depende do título” (B4). B13 afirma que “temos poucos livros aqui do PNBE e, por isso, acho que eles não chegam a despertar esse interesse”. Paiva (2012) reflete que, no processo avaliativo para a formação do acervo do PNBE, não se pode afirmar que a escolha de um acervo é a única forma de composição, pois frequentemente outros pesquisadores discordam da escolha de certas obras; conclui-se então que é fato que há várias possibilidades de constituição do acervo.

Questionou-se sobre a divulgação do acervo do PNBE para a comunidade escolar, e verificou-se que 57,14% (N=8) não têm uma divulgação específica das obras do programa ou, conforme B6, “de modo geral a gente divulga junto com todos os outros [livros] do acervo”. Conforme B14, “até o momento não existe algo específico quanto à divulgação do mesmo [PNBE], recebemos e colocamos no local reservado a novas aquisições da biblioteca, logo as obras misturam-se no acervo junto com as adquiridas por meio de compra”. Acrescenta-se que 28,57% (N=4) não souberam responder, 7,14% (N=1) não responderam e 7,14% (N=1) afirmaram que há pouca divulgação. Na pesquisa avaliativa do programa, realizada pelo TCU (BRASIL, 2002, 2002a), constatou-se que a divulgação do programa precisava ser aprimorada, contudo evidencia-se que, até o presente, ainda não houve grandes alterações.

Quando instados a falar se a quantidade e a qualidade do acervo do PNBE atendem às necessidades da instituição, houve um índice de discordância entre os bibliotecários, 21,43% (N=3) afirmam que a quantidade não atende, pois a quantidade de livros é pequena considerando a demanda de alunos (B1; B8). Por outro lado, 28,57% (N=4) declaram que a quantidade e a qualidade do acervo são “satisfatórias” (B13); por conseguinte, 35,71% (N=5) não opinaram; e 14,29% (N=2) não responderam a questão. Evidencia-se, neste conjunto de falas, que para pôr a biblioteca em movimento é fundamental que o acervo vá ao encontro dos anseios dos sujeitos leitores e aos objetivos e metas da instituição (FERRAREZI; SOUSA, 2014; VERGUEIRO, 1993).

Ao serem interrogados se creem em resultados positivos deste programa, 85,71% (N=12) afirmaram positivamente; todavia 42,86% (N=6) desses respondentes emitiram as seguintes observações: “Sim, desde que os livros sejam bem selecionados e a logística de distribuição funcione e o professor realize de forma correta a intermediação para propagar

essas literaturas” (B5); “a ‘distribuição de livros’ pelo PNBE é apenas uma ação que faz parte de uma política de formação de leitores, precisa de muito mais” (B11), pois somente “distribuir livros não é suficiente” (B12).

Conforme B4, “somente com divulgação na biblioteca (o que no nosso caso não ocorre) é mais uma política criada, mas não efetivada”. Ressalta-se que 7,14% (N=1) não opinaram sobre a questão. Ferrarezi e Sousa (2014) consideram que assegurar a qualidade e a entrega dos livros não significa a valorização da biblioteca e que os livros serão lidos, sendo necessário que a equipe pedagógica conheça o programa. Os autores complementam que é imprescindível a existência de uma biblioteca com estrutura mínima adequada, profissionais capacitados para mediar os livros e aproveitá-los em sua potencialidade.

Percebeu-se que alguns bibliotecários não se veem como corresponsáveis para a promoção do acervo do PNBE; por conseguinte, não inclusos como atores de uma política pública de incentivo à leitura. Marsulo e Carvalho (2016) delinearam a participação do bibliotecário nas fases de identificação do problema, implementação e no processo de avaliação de uma política pública, pois necessitam de mediadores entre os agentes formadores das políticas e a população beneficiada por elas. Garcez e Cunha (2011) e Sales (2004) verificam a exigência de novas competências aos bibliotecários para uma atuação mais próxima aos alunos e para a interlocução com os demais envolvidos com a educação.

Mediante o exposto, na avaliação qualidade e quantidade do acervo do PNBE, as opiniões foram bem divididas; entretanto, os resultados demonstraram que existe pouca divulgação de suas obras. Destaca-se positivamente o PNBE; no entanto, a maioria dos entrevistados considera a existência de fragilidades nas diretrizes do programa, como, por exemplo, a participação dos professores para promoção dessas literaturas. Nesse sentido, apresentam-se, na subseção seguinte, as perspectivas dos professores em relação ao programa.

5.3.2 Percepção dos docentes

a) Políticas públicas de leitura

Para investigar a compreensão dos docentes sobre as políticas públicas de leitura, a primeira subcategoria que emerge deste item compõe-se das seguintes perguntas: “qual a relevância dessa política pública de leitura para as escolas?” e “o que pode ser aprimorado?”. Os depoimentos apresentados indicam a importância de que os livros tornem-se mais

acessíveis nas bibliotecas escolares de instituições públicas, conforme pode ser ilustrado pelas passagens:

a relevância está relacionada à questão das possibilidades de títulos para que ele [aluno] possa conhecer, possa ter acesso. [...] porque mesmo tendo hoje a possibilidade de baixar alguns livros pela *internet*, acredito que é importante que a escola tenha o livro de forma física para o aluno (P6).

Para uma escola pública, em especial, esse tipo de política é de extrema relevância, caso a sociedade careça desse tipo de política pública corre o risco de passar com escassez de material literário para a população menos favorecida, que geralmente não tem outra opção a não ser ter acesso somente ao material da escola pública (P4).

Percebe-se, nas respostas de P6 e P4, o destaque às dificuldades das bibliotecas brasileiras para formação de acervo literário, o que, por conseguinte, prejudica o acesso aos bens culturais. Mencionam também as implicações e consequências sociais que poderiam causar a extinção de políticas de acesso aos materiais literários, tal como ocorreu em 2017. Nessa perspectiva, Marsulo e Carvalho (2016) ressaltam que as políticas públicas se estruturam a partir de um “problema público”; todavia, para ser considerado de natureza pública, é fundamental que exista um interesse social comum. Desse modo, as políticas públicas de leitura buscam tornar a leitura uma realidade para todas as crianças, proporcionando-lhes, por meio de um processo natural, o desenvolvimento intelectual (MARANGONI; RAMOS, 2012). Entretanto, não se desconsidera a questão que tais políticas fortaleceram o faturamento do mercado editorial brasileiro (Tabela 1).

No que tange a sugestões para seu aprimoramento, evidenciam que, para “fazer com que o programa funcione de verdade” (P1), seria necessário dar ênfase “à criação de trabalhos para que os alunos conhecessem o programa, para que os alunos se interessassem mais pelos livros [...]” (P5). P6 relatou que o aprimoramento do programa demanda discutir “a forma de levar esses livros até o aluno, porque não adianta ter o acervo, mas o aluno por si não tenha a vontade de escolher os títulos, de ler mesmo”, assim “trabalhar junto com o professor e junto com o aluno, projetos que incentivem a buscar esses títulos nos acervos”. Para Silva e Almeida (2015), o acesso à leitura literária é limitado por impedimentos estruturais e dificuldades no processo de mediação didática.

Os discursos de P1 e P5 apontam que um aluno não leitor não possui o hábito de empréstimos na biblioteca. Como não tem iniciativa de leitura, o aluno necessita de estímulo e de um intermediário. Concorde-se que as intervenções de leitura são necessárias para o avanço dos níveis de leitura, isso porque, conforme Gomes (2017), o professor tem diante de si muitos alunos que não compreendem o que leem. Segundo o autor, a leitura é princípio

norteador do processo de ensino-aprendizagem, pois se constitui elemento fundamental para a construção dos conhecimentos escolares.

Para concluir, P6 sugere “mais obras atuais, porque trabalho muito com literatura e eu percebo que ainda há a priorização dos cânones⁴⁸”. Petit (2008) ressalta que é perigoso ofertar aos adolescentes somente o que eles desejam. Oliveira (2014) defende que a priorização de obras não canônicas também propõe uma política separatista do ensino da literatura; dessa forma, a seleção das obras deve ater-se a uma proposta comprometida com a diversidade que constitui o patrimônio literário da humanidade.

Saraiva (2008) reforça que a defesa somente de gêneros canônicos e modelos pré-estabelecidos também contribui para a exclusão de opções de leitura. No que concerne a escolhas de textos canônicos e não canônicos, é necessária uma avaliação crítica do professor e que o aluno seja orientado pela liberdade de exercer sua capacidade crítica diante de todo e qualquer texto literário; nesse sentido, Todorov (2009) ressalta que a leitura de todos os tipos de textos deve ser estimulada.

Percebeu-se que os professores não se enxergam como agentes de políticas públicas e reforçaram a necessidade de intermediação do acervo para que o programa se efetive. Destaca-se a importância de políticas de acesso ao livro, de colocá-lo em movimento ao encontro do aluno. Na alínea a seguir, espera-se obter dados sobre o uso dos livros na sala de aula.

b) Relação sujeitos e programa

A segunda subcategoria pretende conferir atenção à relação dos docentes com o acervo do programa e sua utilização. As questões são: “você tem conhecimento do PNBE?”, “Para você o que significa o PNBE?”, “recebeu formação para o uso do PNBE?”, “realizou alguma atividade específica na sala de aula com acervos do PNBE?” e deixou-se um momento livre para que os professores expressassem algo sobre o programa.

Destaca-se que, entre os professores, 50% (N=3) desconhecem o programa, e 50% (N=3) conhecem pouco sobre o PNBE. Em relação à compreensão da sigla, todos os entrevistados demonstraram dúvidas e insegurança em suas respostas, principalmente se era um plano ou um programa, como revela P6: “É... Plano Nacional de Biblioteca na Escola. É isso?”. O PNBE compõe e distribui obras de variados gêneros literários a alunos e professores para o incentivo à leitura literária (SILVA; ALMEIDA, 2015; PAIVA; DUARTE, 2017).

⁴⁸ Não é objeto deste estudo a discussão sobre obras canonizadas ou clássicas e *best-sellers*, porém, como foram mencionadas nos depoimentos e interessa-se pelas reflexões sobre as práticas literárias dos jovens leitores, apresentam-se as opiniões dos depoentes e referenciais teóricos durante a sistematização da análise dos dados.

Nenhum dos professores possui formação para o uso do acervo do PNBE: dessa maneira, P5 acrescenta que “gostaria de conhecer o PNBE na verdade”. Necessita-se de um perfil de professores que criem e realizem projetos, utilizem metodologias inovadoras e estilos de ensino, que possibilitem adaptar os métodos de ensino-aprendizagem às características, motivações e ritmos de aprendizagem (MARIN; HALPERN, 2011). Conforme Cunha e Ometto (2013), a formação continuada não se justifica como eliminação de lacunas de formação inicial ou atualização, mas se revela como uma concepção de formação que valoriza o intercâmbio das experiências e possibilita reflexão da própria prática.

Registra-se que, ao desenvolverem atividades em sala de aula com o acervo da biblioteca, não sabem se incluíram obras do acervo do PNBE, como exposto por P5: “mas eu não sei se era do PNBE, porque não conheço que programa é esse”. Por outro lado, P3 afirma que já trabalhou com a literatura do PNBE em um projeto da escola: “já, não com todos, mas com alguns livros eu trabalho”. Ressalta-se que os dados reiteram os resultados da avaliação do TCU (BRASIL, 2002, 2002a), a qual constata que os professores continuam com pouco conhecimento sobre o PNBE, a inexistência de capacitação dos envolvidos na mediação do acervo e a subutilização das obras distribuídas.

Os depoimentos indicam que os respondentes possuem uma noção sobre o programa, mas não têm certeza sobre o que realmente significa; conseqüentemente, a maioria não sabe identificar as obras que pertencem ao programa. A seguir, serão esboçadas as percepções dos professores sobre o PNBE no *lócus*.

c) Percepção sobre o programa

Ao término desta categoria, constitui este elemento a compreensão dos sujeitos sobre o programa e suas características. Organiza-se esta subcategoria a partir das questões: “você considera que um programa de distribuição de acervos literários contribui para o incentivo à leitura?”, “acredita que o acervo do PNBE pertencente a sua escola desperta o interesse dos alunos pela leitura literária?”, “acredita em resultados positivos deste programa?”, “em que medida vem sendo divulgados os livros do PNBE?” e “a quantidade e qualidade do acervo do PNBE atende às necessidades da instituição?”.

Os entrevistados, em sua totalidade, consideram que programas de materialidade de acervos literários contribuem para o incentivo à leitura, configurando-se em uma discussão recorrente sobre a problemática acerca do acesso ao livro e a leitura no Brasil. Seguem alguns trechos que ilustram esta afirmação: as formas de contribuição se dariam “oportunizando aqueles que não têm acesso, porque geralmente os livros acabam sendo caros para que o aluno possa comprar e, tendo esse acervo, acredito que facilita mais para o aluno” (P6) e “estando

na biblioteca a gente leva os nossos alunos, então contribui para que eles tenham contato direto com livros e não só pela *internet*, o que é muito bom” (P2).

Conforme Nascimento (2006), Saraiva (2008) e Bomeny (2009), as políticas públicas que oferecem o acesso aos livros são essenciais para ratificar a importância da leitura na sociedade. Entretanto, para Santos (2016), é indiscutível a relevância de não apenas disponibilizar esses recursos à biblioteca, mas também adequá-los às necessidades específicas de cada comunidade escolar e fomentar a leitura dessas obras. Assim, o PNBE constitui uma ação para diminuir essa distância entre os livros literários e os alunos de escolas da rede pública (FERNANDES; CORDEIRO, 2012).

Ao serem questionados se o acervo do PNBE desperta o interesse dos alunos pela leitura literária, 83,33% (N=5) acreditam que sim, mesmo não sabendo diferenciar quais livros fazem parte do acervo do PNBE, e 16,67% (N=1) preferiram não responder, pois, “como não sei o que é exatamente o PNBE, eu não sei de que forma isso vai ser trabalhado, como é que despertarão o interesse pelos alunos” (P5). No que tange aos aspectos da relação dos alunos com a leitura, Springer, Harris e Dole (2017) ressaltam que, no ambiente educacional, o interesse é um fator que afeta as experiências cognitivas e afetivas dos estudantes. Esse interesse pode ser relativo a algo exterior. Rybakova, Piotrowski e Harper (2013) verificaram que as escolhas feitas pelos alunos por leitura literária são baseadas nas recomendações de amigos, familiares e professores. Assim, ratifica-se a importância dos mediadores no processo de incentivo à leitura no ambiente escolar.

Entre os resultados positivos da aplicabilidade do programa citados acima, P5 destaca que “qualquer projeto que envolve leitura e livro, que envolve a cultura desses adolescentes, então isso é algo bom para eles, então está no caminho certo”. P4 reforça que “qualquer ação para desenvolver a capacidade literária dos alunos irá contribuir de maneira grandiosa na aprendizagem global dos discentes”. Ressalta-se que um professor não quis opinar por desconhecer o programa.

Quanto à divulgação dos livros do PNBE, P3 observa o seguinte: “olha, aqui no câmpus, pelo menos eu vejo que o pessoal divulga, tem um cantinho de divulgação na biblioteca dos livros que vão chegando”. Entretanto, para P1, a comunicação precisa ser aprimorada, pois “deveria ter uma maior divulgação”. De acordo com os relatos, a maioria não soube informar se há divulgação. A esse respeito cabe salientar que não oportunizar a visibilidade é um fator a ser considerado, pois restringe o acesso ao acervo encaminhado às escolas e impossibilita o PNBE de alcançar seus objetivos (SALCIOTTO, 2012).

Ponderou-se ainda se a quantidade e qualidade do acervo do PNBE contemplam as necessidades da instituição. Segundo P1, “atende, mas poderia atender melhor ainda”. P3 acredita que o acervo deve ser atualizado e “[...] incluir obras mais novas não só os cânones”. Constata-se que os professores consideraram, em suas respostas, todo o acervo literário do câmpus e não somente as obras do programa, como evidenciado na fala de P2 e P6: “eu não sei se o que tem é do PNBE, mas o que nós temos tem atendido pelo menos as necessidades, eu posso dizer das minhas aulas em especial tem atendido” (P2) e “não posso dizer porque não conheço né? Se for os títulos que tem aqui na instituição, eu acredito que, de certa forma, sim” (P6). Conforme Fernandes e Cordeiro (2012) e Fernandes (2017), os critérios de avaliação das obras literárias do PNBE passaram por aperfeiçoamentos ao longo de cada edição do programa; assim, atualmente existe a preocupação com a qualidade do texto, a diversidade temática, cultural e estética, o projeto gráfico e com a ampliação do conceito de literatura.

Os depoimentos dos professores destacam as políticas públicas de materialidade nas escolas como favoráveis ao incentivo à leitura e ao livro, assim como o acervo da instituição desperta o interesse. Contudo, tais políticas podem melhorar em relação à quantidade e à diversidade de títulos; ademais, detectaram a falta de divulgação pelo Estado e pela biblioteca. Neste sentido, procedeu-se, a seguir, à investigação com os discentes no intuito de compreender a relação com o programa. Para tanto, empregou-se o questionário como técnica de coleta de dados.

5.3.3 Percepção dos discentes

a) Políticas públicas de leitura

Como análise desta subcategoria, optou-se por verificar a perspectiva dos respondentes sobre o programa, enquanto uma política pública de estímulo à leitura, a partir do grau de intensidade dos respondentes em relação a cada afirmação.

Tabela 14: Percepção dos discentes sobre o PNBE, subcategoria “Políticas Públicas de Leitura” (N=134).

PNBE	Medidas descritivas				1		2		3		4		5	
	M	M _o	M _d	DP	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.10 O PNBE necessita de melhorias.	2,31	1	1	1,64	78	58,21	3	2,24	7	5,22	26	19,40	20	14,93
1.3 Gostaria de ter mais informações sobre o PNBE.	3,75	4	4	1,36	17	12,69	11	8,21	9	6,72	49	36,57	48	35,82

Legenda: (1) Não sei responder, (2) Discordo totalmente, (3) Discordo parcialmente, (4) Concordo parcialmente, (5) Concordo totalmente.

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

A questão 1.10 obteve indicação de “concordo parcialmente” por 26 respondentes (19,40%) e de “concordo totalmente” por 20 dos inquiridos (14,93%), perfazendo um percentual de 24,33% (N=46) para a demanda de melhorias ao PNBE; porém, a maioria 78 (58,21%) dos sujeitos não emitiu opiniões. Nota-se que os sujeitos concordantes (parcial e total) são em maior número do sexo feminino, entre 16 e 17 anos, alunos dos cursos Y⁴⁹ e W, oriundos da rede particular de ensino. Fernandes (2017) manifesta-se a favor da continuidade e do aprimoramento do PNBE, enquanto uma importante política pública de leitura brasileira.

Percebe-se que as notas atribuídas pelos respondentes para a assertiva “Gostaria de ter mais informações sobre o PNBE” são elevadas; 36,57% (N=49) assinalaram “concordo parcialmente” e 35,82% (N=48) “concordo totalmente”, totalizando 72,39% (N=97) dos respondentes que demonstraram interesse sobre o programa. O sexo feminino predomina entre os concordantes (total e parcial), possuem 16 e 17 anos, estão matriculados nas 1^a e 2^a séries do curso Y e pais com ensino médio completo. Segundo Brandileone e Oliveira (2017), o acervo do PNBE necessita de iniciativas que promovam a leitura das obras, que proporcionem o reconhecimento do material posto à disposição e suas possibilidades educativas no ambiente escolar.

É perceptível a curiosidade em torno do tema pelos estudantes do Câmpus Paraíso do Tocantins; todavia, houve um índice elevado dos que optaram por não fornecer uma posição nas duas proposições, mas pode indicar principalmente o desconhecimento da temática, conforme a próxima subdivisão.

b) Relação sujeitos e programa

A partir da síntese das informações obtidas no questionário sobre o PNBE, pretende-se identificar a percepção e o conhecimento dos respondentes a respeito do programa.

⁴⁹ Adotam-se para nomear os três cursos de Técnico Integrado ao Ensino Médio participantes da pesquisa as letras W, X e Y, para resguardar a identidade dos sujeitos envolvidos.

Tabela 15: Percepção dos discentes sobre o PNBE, subcategoria “Relação sujeitos e Programa” (N=134).

PNBE	Medidas descritivas				1		2		3		4		5	
	M	M _o	M _d	DP	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.1 Tenho conhecimento sobre o PNBE.	2,02	2	2	0,84	33	24,63	75	55,97	18	13,43	6	4,48	2	1,49
1.2 O Câmpus Paraíso me ofereceu informações sobre o PNBE.	2,07	2	2	0,95	39	29,10	62	46,27	20	14,93	11	8,21	2	1,49
1.4 Já li livros do acervo do PNBE.	1,98	1	2	1,05	54	40,30	48	35,82	15	11,19	15	11,19	2	1,49
1.7 A quantidade do acervo do programa atende minha necessidade.	2,13	1	1	1,41	77	57,46	5	3,73	16	11,94	30	22,39	6	4,48
1.6 Os livros do PNBE são adequados ao meu interesse.	1,84	1	1	1,23	86	64,18	9	6,72	17	12,69	19	14,18	3	2,24

Legenda: (1) Não sei responder, (2) Discordo totalmente, (3) Discordo parcialmente, (4) Concordo parcialmente, (5) Concordo totalmente.

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

A primeira série de indicadores revela que somente 1,49% (N=2) dos inquiridos conhecem totalmente o PNBE, e 55,97% (N=75) desconhecem totalmente o programa; em suma 5,97% (N=8) sim, e 69,40% (N=93) não. Entre as características dos respondentes que não conhecem (discordo totalmente e parcialmente) o PNBE, destacam-se: a maioria desses respondentes é do sexo feminino, possuem de 16 a 17 anos, são alunos dos cursos W e Y e cursam o terceiro ano. Conforme Saetren (2005), a implementação é o estágio das políticas públicas em que o planejamento é transformado em ação, sendo a fase mais negligenciada, no entanto; Ollaik e Medeiros (2011) ressaltam que a implementação perfeita é inatingível.

Quanto à questão que interroga se o Câmpus Paraíso do Tocantins ofereceu informações sobre o PNBE, 46,27% (N=62), a maioria, declararam discordar totalmente, e 1,49% (N=2) afirmaram que conheceram por meio do câmpus. Chama atenção o numeroso índice de “não sei responder”, 24,63% (N=33), na primeira questão, e 29,10% (N=39) na segunda. Os discordantes totais são na maioria meninas, entre 16 a 17 anos, frequentam os cursos W e Y, prevalece o segundo ano, oriundas da rede particular e com pais com nível escolar no ensino médio. Salciotto (2012) declara que a emissão do PNBE às escolas possibilita que professores, alunos, pais e toda a sociedade tenham acesso à literatura; entretanto, é imprescindível o conhecimento da existência deste acervo e da importância da leitura.

Os discentes, em maior número, 40,30% (N=54), indicaram não saber avaliar se já leram alguma obra do PNBE. Entretanto, 35,82% (N=48) expressaram “discordar totalmente”, o que se considera - neste estudo - não ter lido livros do programa; e 1,49% (N=2) afirmaram ter lido. No grupo de discordantes totais e que assinalaram “não sei responder”, predomina o sexo feminino, na faixa etária de 16 anos, rede de ensino de origem particular e pais com ensino médio completo, pertencentes aos cursos W (1) e Y (5), com matrícula no 2º (1) e 1º (5) anos.

Ressalta-se que os 185 títulos do programa disponíveis na biblioteca do Câmpus Paraíso do Tocantins possuem em média 3,02% de empréstimos domiciliares, totalizando 558 empréstimos. Para esse cálculo, retiraram-se os exemplares do PNBE – Acervo do Professor, 18 títulos, pelo fato de serem direcionados a outro público; convém destacar que deste acervo não houve nenhum empréstimo até o momento do levantamento das informações (dezembro de 2017) pela pesquisadora.

Entretanto, registra-se que 26,87% (N=36) concordam que o nível de concordância sobre o conjunto de obras do programa seja suficiente aos usuários, e 15,67% (N=21) discordam que a quantidade do acervo do programa atenda às necessidades dos discentes. Ressalta-se que 57,46% (N=77) explicitam não saberem opinar. Os concordantes parciais (22,39%, N=30) são em maior número do sexo masculino, com 16 anos, cursam o primeiro e terceiro anos do curso X. Neitzel, Pareja e Hochmann (2013) e Alves (2014) ressaltam que o PNBE tem que ultrapassar a linha da distribuição dos livros, pois necessita de condições para ações de incentivo ao uso do acervo que garantam a formação de leitores.

A alternativa “discordo parcialmente” obteve 11,94% (N=16) na afirmação “Os livros do PNBE são adequados ao meu interesse”, e 6,72% (N=9) indicaram “discordo totalmente”, perfazendo um percentual de 19,41% (N=26) de discordância na sentença, porém 64,18% (N=86) não souberam responder à questão. Os perfis dos discordantes são em sua maioria do sexo masculino, com 15 (2) e 17 (5) anos, cursos X (2) e W (5), e estão no 1º (2) e 2º (5) anos. Segundo Paiva (2012), a maior preocupação dos avaliadores das obras do PNBE é se o que foi selecionado despertará o interesse e apropriação efetiva pelos jovens leitores. De acordo com a perspectiva dos discentes, há uma distância entre o acervo e o interesse dos alunos.

Tal como disposto, a maioria dos discentes desconhece o programa, não sabe avaliar o acervo, e não recebeu informação do câmpus; de forma semelhante, a maioria não soube indicar se as obras são interessantes e suficientes aos usuários. A alínea seguinte é dedicada à interpretação dos alunos a respeito do PNBE.

c) Percepção sobre o programa

Esta subcategoria tem o propósito de conhecer a opinião sobre o programa pelos discentes do *lócus*.

Tabela 16: Percepção dos discentes sobre o PNBE, subcategoria “Percepção sobre o Programa” (N=134).

PNBE	Medidas descritivas				1		2		3		4		5	
	M	M _o	M _d	DP	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.5 A disponibilidade dos acervos do PNBE no Câmpus Paraíso facilita o acesso a literaturas diversificadas.	2,11	1	1	1,35	74	55,22	10	7,46	13	9,70	35	26,12	2	1,49
1.8 Gostaria que o PNBE enviasse mais acervos literários para o câmpus.	3,07	1	4	1,74	52	38,81	1	0,75	6	4,48	35	26,12	40	29,85
1.9 O Câmpus Paraíso precisa de mais projetos e programas como o PNBE para o estímulo à leitura.	3,21	5	4	1,73	45	33,58	6	4,48	7	5,22	28	20,90	48	35,82

Legenda: (1) Não sei responder, (2) Discordo totalmente, (3) Discordo parcialmente, (4) Concordo parcialmente, (5) Concordo totalmente.

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Verifica-se na tabela 16 que 27,61% (N=37) concordam sobre a contribuição do acervo do PNBE para diversificar o acervo literário do câmpus, evidencia-se que prevaleceu, dentre as opções da escala, o registro de 55,22% (N=74) que assinalaram “não saber responder” a afirmação. Os concordantes estão dispostos em sua maioria no sexo masculino, com 17 anos, pertencentes ao curso X e à terceira série. Para Candido (1999), a obra literária desempenha na sociedade papel de formadora e transformadora, pois, para o autor, o homem tem uma necessidade universal de ficção e de fantasia comprovada pelo fascínio por filmes, novelas, histórias em quadrinhos, contos folclóricos, lendas, mitos. No que diz respeito ao objeto desse trabalho, faz-se necessário, portanto, que os mediadores conheçam e explorem o acervo que está à disposição nos câmpus, para possibilitar o acesso aos títulos pelos alunos. Conforme Paiva (2012), frequentemente o acervo do PNBE não é utilizado em salas de aula, seja por desconhecimento do teor dessas obras, seja por obstáculos metodológicos.

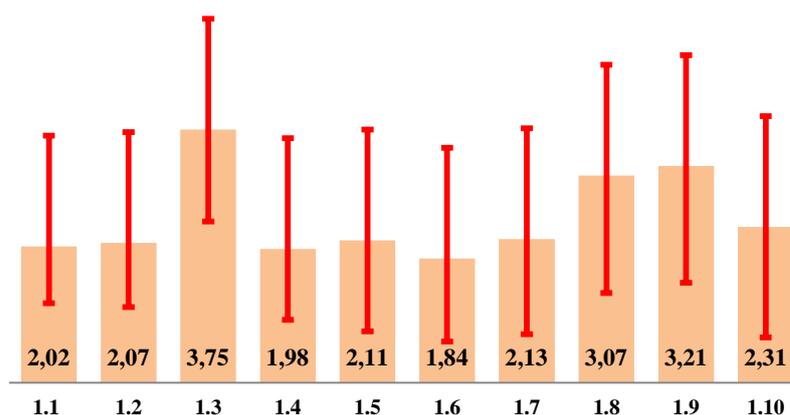
Porém, 55,97% (N=75) interessaram-se pelo envio de mais obras de literatura pelo programa ao câmpus; em oposto, somente 5,33% (N=7) discordam totalmente desta assertiva; e 38,81% (N=52) não quiseram opinar. Os inquiridos que não souberam responder são, em sua maioria, do sexo feminino, entre 16 e 17 anos, estudam o curso X, presentes no segundo e

terceiro anos. Vale lembrar que o PNBE seleciona, adquire e distribui livros de literatura às escolas públicas com o intuito de aproximar alunos e professores aos livros. Sua relevância se consolida em razão de o acesso ao texto literário normalmente ocorrer somente no ambiente educacional (DEBUS; AZEVEDO, 2015).

Registra-se que 56,72% (N=76) apontaram concordância para a necessidade de mais projetos como o PNBE para o fomento da leitura; contudo, a taxa de discordância ficou em 9,70% (N=13), e 33,58% (N=45) optaram por “não sei responder”. De acordo com os dados analisados, a maioria do grupo de concordantes totais constitui-se do sexo feminino, entre 16 e 17 anos, frequenta o curso X, divide-se entre a 1º e 3º séries. Os resultados apontam ainda que, mesmo sem saber sobre o PNBE, a maioria apoia que se precisa de projetos como esse no câmpus.

Do ponto de vista de Oliveira (2014), as práticas leitoras não podem se limitar à execução de tarefas obrigatórias, pois ler é produzir conhecimento. Para tanto, este processo exige a elaboração de projetos que sejam capazes de desenvolver ou ampliar o interesse, principalmente no leitor em formação, no processo educacional básico, para que encontre sentido nas leituras, bem como conheça estratégias para serem empregadas em diversos contextos de leitura (GASQUE; SILVESTRE, 2017). Abaixo, discutem-se os valores descritivos para a categoria Informações sobre o PNBE.

Gráfico 10: Médias e desvio padrão das assertivas sobre o PNBE



Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Conforme gráfico 10, os respondentes são mais concordantes nas assertivas 1.3, 1.8 e 1.9, respectivamente, com média acima de 3 pontos, 3,75 ($p=1,36$, $M_o=4$, $M_d=4$), 3,07 ($p=1,74$, $M_o=1$, $M_d=4$) e 3,21 ($p=1,73$, $M_o=5$, $M_d=4$) nos posicionamentos em relação a “gostaria de obter mais informações sobre o PNBE”, “gostaria que o PNBE enviasse mais

livros” e o “Câmpus Paraíso precisa de mais projetos e programas como o PNBE”. Pode-se observar alteração significativa nas frequências ($p < 1,75$) nos dados que compõem o gráfico; notou-se também maior variabilidade da média ($M=2,31$, $p=1,64$) na questão 1.10, relacionada à necessidade de melhorias no PNBE. A maioria das respostas possui $M_0=1$, o que ressalta o elevado índice de respostas “não sei responder”, nessa categoria “Informações sobre o PNBE”.

Os posicionamentos dos inquiridos foram mais equilibrados nas respostas das demais proposições, com médias 1.1, 1,4, 1.6 e 1,8, com escores ($p \leq 1,23$). Os dados apontaram que discentes desconhecem o programa, entretanto utilizam as obras do acervo, mesmo que essa participação ainda represente um índice insatisfatório. Verifica-se o interesse sobre o programa e suas obras pelos discentes, além da indicação da necessidade de mais projetos de incentivo à leitura no câmpus. Isso denota a necessidade de mais investimento em acervos literários e em atividades de fomento à leitura.

Esses dados indicam o desconhecimento pelos discentes do programa. Conforme Debus e Azevedo (2015), as escolas estão recebendo os livros, mas o acervo é subutilizado e os gestores do PNBE não supervisionam o uso dessas obras encaminhadas. Para Brandileone e Oliveira (2017), a leitura literária não é uma prática que se realiza naturalmente, sem esforço, por isso requer a responsabilidade de toda a comunidade escolar para sua promoção.

A partir dos dados da tabela 16, percebeu-se que os alunos concordam que a distribuição do acervo possibilita acesso à literatura; entretanto, 79 dos sujeitos da amostra não souberam responder a essa assertiva. A maioria apoia o envio de mais obras e projetos de incentivo à leitura no câmpus. Reúnem-se, a seguir, os dados dos três grupos de sujeitos da pesquisa triangular para a discussão dos resultados.

5.3.4 Entretecendo perspectivas: uma síntese dos resultados sobre o PNBE

A finalidade desta categoria é alcançar o objetivo específico de diagnóstico do PNBE como promotor de práticas de incentivo à leitura literária; para tanto, é preciso fomentar o diálogo entre os posicionamentos. Assim, o caminho foi traçado a partir da comparação entre os resultados dos três grupos de sujeitos que subsidiaram a análise. Nesse ponto, entende-se, portanto, que a atribuição do pesquisador é servir como vínculo entre o conhecimento e as novas evidências resultantes da pesquisa (LUDKE; ANDRE, 2013).

O quadro 4 apresenta a síntese dos elementos da primeira subcategoria e baseia-se a partir das perguntas sobre a relevância e o aprimoramento de políticas públicas de leitura. Optou-se por apresentar os resultados dos discentes agrupados em resposta à primeira coluna de cada quadro, não necessariamente na ordem do questionário.

Quadro 4: Comparativo entre os resultados da subcategoria “Políticas Públicas de Leitura”.

ENTREVISTAS	BIBLIOTECÁRIOS	DOCENTES	DISCENTES*	QUESTIONÁRIO
Políticas públicas de leitura				
<i>Qual a relevância dessa política pública de leitura para as escolas?</i>	- Acesso ao livro;	- Acesso ao livro;	56,72% (N=76): sim 9,70% (N=13): não 33,58% (N=45): NSR	<i>1.9 Câmpus Paraíso precisa de mais projetos e programas como o PNBE para o estímulo à leitura.</i>
<i>O que pode ser aprimorado?</i>	- papel dos promotores de leitura; - transparência; - divulgação; - efetivação do uso do acervo.	- funcionamento do programa; - efetivação do uso dos livros; - projetos.	58,21% (N=78): NSR 24,33% (N=33): sim 7,46% (N=10): não 1.3= 73,39% (N=97): sim	<i>1.10 O PNBE necessita de melhorias.</i> <i>1.3 Gostaria de ter mais informações sobre o PNBE</i>

*Nota: O percentual apresentado é a somatória obtida em cada afirmação pela pontuação total e parcial.

Legenda: NSR= Não sei responder.

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

O PNBE, recentemente extinto, cumpriu o papel de distribuição e democratização de acervos literários para as bibliotecas escolares da rede pública, oportunizando o acesso ao livro e à leitura de qualidade. Pode-se perceber, no quadro acima, que programas de “acesso” à leitura são importantes para os três sujeitos. Esses elementos, embora relevantes, levam à reflexão sobre as carências do programa, haja vista que professores e bibliotecários acreditam que é necessário que se efetive a utilização do acervo para fomentar a leitura.

Para seu alcance, é necessário, conforme os professores e bibliotecários, a “participação dos promotores”, criando oportunidades e “projetos”. Acrescenta-se, na visão dos bibliotecários, que a “divulgação” precisa de melhorias, opinião que se coaduna com a de 97 dos discentes da amostra, que gostariam de ter mais informações sobre o programa. Assim, infere-se que as políticas públicas que não se preocupam com a dispersão das obras doadas, nem com a apropriação de seu conteúdo, legando a responsabilidade exclusivamente aos professores e bibliotecários, configuram-se pouco profícuas, apesar de indispensáveis no contexto brasileiro; assim, é fundamental que o acervo seja posto em movimento (FERRAREZI; SOUSA, 2014; SOUZA; MARTINS, 2015).

Professores e bibliotecários entrevistados não se veem como parte do processo de mediação dos livros do PNBE. Conforme Paula e Fernandes (2014), sem a articulação entre a distribuição de livros e a participação e qualificação dos profissionais, os problemas do PNBE não serão resolvidos. Segundo os autores, é fundamental que o Estado garanta aos bibliotecários direcionamento e capacitação para o trabalho com o acervo. Marsulo e Carvalho (2016) compreendem as políticas públicas como diretrizes, regras, procedimentos e princípios norteadores de ação do poder público e a sociedade, portanto é necessário participação da sociedade e do Estado nas ações desenvolvidas.

Em síntese, os sujeitos reconhecem a importância de políticas de distribuição do acervo ao câmpus, e indicam o aprimoramento da política quanto à divulgação e a efetiva utilização do acervo. No quadro 6, articula-se a síntese da relação dos sujeitos da pesquisa com o programa.

Quadro 5: Comparativo entre os resultados da subcategoria “Relação sujeitos e programa”.

ENTREVISTAS	BIBLIOTECÁRIOS	DOCENTES	DISCENTES*	QUESTIONÁRIOS
Relação sujeitos e programa				
<i>Você tem conhecimento do PNBE? Como?</i>	92,85% (N=13): sim	50% (N=3): sim 50% (N=3): pouco Obs: insegurança nas respostas	69,40% (N=93): não 24,63% (N=33): NSR 5,97% (N=8): sim	<i>1.1 Tenho Conhecimento sobre o PNBE</i>
<i>Para você o que significa o PNBE?</i>	a) plano x programa	a) plano x programa		
<i>Você recebeu formação para o uso do PNBE?</i>	100% (N=14): não	100% (N=6): não	61,20% (N=82): não 29,10% (N=39): NSR 1,42% (N=2): sim	<i>1.2 O Câmpus Paraíso me ofereceu informações sobre o PNBE.</i>
<i>Você já realizou alguma atividade específica na biblioteca/sala de aula com acervos do PNBE? Se sim, quais?</i>	85,71% (N=12): não	83,33% (N=5): não 16,67% (N=1): sim	40,30% (N=54): NSR 47,01% (N=63): não 1,49% (N=2): sim	<i>1.4 Já li livros do acervo do PNBE.</i>

*Nota: O percentual apresentado é a somatória obtida em cada afirmação pela pontuação total e parcial.

Legenda: NSR= Não sei responder.

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Evidencia-se que, entre os profissionais, a maioria afirmou que conhecia o PNBE, mas a pesquisa mostrou que esse conhecimento é superficial. Em relação aos alunos, notou-se que um maior percentual não conhecia o programa. Verifica-se então que a eficácia das políticas públicas depende principalmente da atuação dos mediadores quanto à difusão do acervo e sua disponibilização para o uso. Para Lajolo (2010), o consumo do livro deve ser mediado por

terceiros, sendo a escola a principal intermediária entre livros e leitores. Com base nisso, seria possível deduzir que o conhecimento do PNBE pelos mediadores escolares proporcionaria a divulgação e efetivação das políticas públicas aos alunos; entretanto, de acordo com os dados coletados, o conhecimento do programa pelos mediadores não se configurou no conhecimento pelos alunos.

Mesmo declarando conhecer o programa, os profissionais não utilizaram as obras em atividades na biblioteca e na sala de aula; assim, pode-se inferir que essa ação acarretou a não utilização do material pelos estudantes, a quem foi destinado. Observa-se que não houve formação para o uso adequado do acervo do PNBE, consonante com os resultados de pesquisas anteriores (BRASIL, 2002; 2002a; 2006; PAIVA; BERENBLUM, 2009). É fundamental que tenham formação adequada, não somente para trabalhar com as obras do PNBE, mas também para incentivar o gosto pela leitura em seu fazer profissional, pois é recorrente o profissional não obter formação adequada para o letramento na sua formação inicial (CARVALHO; GASQUE, 2018).

O levantamento das obras do PNBE no Câmpus Paraíso do Tocantins verificou 203 títulos distribuídos no acervo 2010 (N=25), 2011, acervo 6º ao 9º ano (N=43), 2013, acervo Ensino Médio (N=58), 2014, acervo EJA (N=59) e também 18 títulos do acervo 2013, PNBE-Professor. É relevante a divulgação do programa pelo Estado nas escolas, porque, apesar de extinto, houve um investimento e a distribuição de inúmeras obras, que – possivelmente – também necessitam de um planejamento para seu uso e a formação continuada de mediadores dos acervos (PAULA; FERNANDES, 2014). Verificou-se também que há uma baixa frequência de empréstimos pelos usuários, não havendo nenhum registro de empréstimo das obras destinadas aos professores.

Observa-se que a última avaliação foi publicada em 2009 e, depois de nove anos, os dados desta pesquisa são similares aos resultados de pesquisas anteriores, o que denota que não houve mudanças significativas depois das avaliações do programa. Defende-se também que a presença do livro na instituição não é fator suficiente para a formação de leitores. Verificou-se que, entre os sujeitos e o programa, há uma relação distante, pois a maioria dos profissionais “conhece” o programa, porém a maioria dos alunos não têm informações sobre o PNBE. Atividades com o acervo não são executadas nas bibliotecas e salas de aula, além disso, constatou-se um fluxo pequeno de empréstimo das obras; todavia, em razão de o controle de empréstimo ainda ser manual (papeletas), não se pode correlacionar os empréstimos com os sujeitos. Apresentam-se, no quadro 6, as opiniões dos sujeitos sobre o PNBE

Quadro 6: Comparativo entre os resultados da subcategoria “Percepção sobre o programa”.

ENTREVISTAS	BIBLIOTECÁRIOS	DOCENTES	DISCENTES*	QUESTIONÁRIOS
Percepção sobre o programa				
<i>Você considera que um programa de distribuição de acervos literários contribui para o incentivo à leitura?</i>	92,86% (N=13): sim	100% (N=6): sim	56,72% (N=76): sim 33,58% (N=45): NSR 9,70% (N=13): não	<i>1.9 O Câmpus Paraíso precisa de mais projetos e programas como o PNBE para o estímulo à leitura.</i>
<i>Você acredita que o acervo do PNBE pertencente a sua escola desperta o interesse dos alunos pela leitura literária? Por quê?</i>	100% (N=14): sim	83,33% (N=5): sim Obs.: não souberam diferenciá-los das demais obras, analisaram o acervo por completo.	64,18% (N=86): NSR 19,41% (N=26): não 16,42% (N=22): sim	<i>1.6 Os livros do PNBE são adequados ao meu interesse.</i>
<i>Em que medida vem sendo divulgados os livros do PNBE</i>	57,14% (n=8): não há divulgação específica para o acervo. - expositores de novas aquisições: misturam-se no acervo junto com as adquiridas por compra.	- deveria ter mais; - “cantinho de divulgação”.	73,39% (N=97): sim 14,93% (N=20): não 1.1= 69,40% (N=93): não 1.2= 61,20% (N=82): não 1.4= 47,01% (N=63): não	<i>1.3 Gostaria de ter mais informações sobre o PNBE.</i> <i>1.2 O Câmpus Paraíso me ofereceu informações sobre o PNBE.</i> <i>1.4 Já li livros do acervo do PNBE.</i> <i>1.1 Tenho conhecimento sobre o PNBE.</i>
<i>A quantidade e qualidade do acervo do PNBE atende às necessidades da instituição?</i>	28,57% (N=4): satisfatório (quantidade e qualidade) 21,43% (N=3): a quantidade não atende; 35,71% (N=5): não opinaram	- Sim, mas pode melhorar; Obs.: não souberam diferenciá-los das demais obras; analisaram o acervo por completo.	57,46% (N=77): NSR 26,87% (N=36): sim 15,67% (N=21): não	<i>1.7 A quantidade do acervo do programa atende à minha necessidade.</i>
			55,97% (N=75): sim 38,81% (N=52): NSR 5,33 (N=7): não	<i>1.8 Gostaria que o PNBE enviasse mais acervos literários para o câmpus.</i>
<i>Você acredita em resultados positivos deste programa? Por quê?</i>	42,86% (N=6): sim 42,86% (N=6): também sim, mas com ressalvas. 7,14(N=1): não	100% (N=6): sim	55,22% (N=74): NSR 27,61% (N=37): sim 17,16% (N=23): não	<i>1.5 A disponibilidade dos acervos do PNBE no Câmpus Paraíso facilita o acesso à literaturas diversificadas.</i>

*Nota: O percentual apresentado é a somatória obtida em cada afirmação pela pontuação total e parcial.

Legenda: NSR= Não sei responder.

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Reconheceu-se a relevância de ações de distribuição de acervos literários pela maioria nos três conjuntos de sujeitos, mas também os desafios dessa política pública em busca de espaço para sua valorização nos ambientes escolares. Segundo Paula e Fernandes (2014), é

evidente a importância da distribuição, entretanto o livro, na qualidade de objeto material, completa-se com o uso simbólico de um leitor. Ferrarezi e Sousa (2014) pontuam que programas de distribuição de obras são somente o início e não devem ser considerados como fim das ações em benefício da leitura e da valorização das bibliotecas.

A comparação entre os três grupos demonstrou que há disparidades na análise sobre o interesse dos alunos pelas obras do PNBE. O maior número dos profissionais afirmou que os alunos se interessam pelas obras do programa, mas os professores confirmaram que não sabem distinguir quais são as obras do programa entre as do acervo geral da instituição. A maioria dos alunos não avaliou esta questão. Em conformidade com Salciotto (2012), é fundamental o monitoramento de como o Estado implementa as políticas públicas de leitura.

No quadro 6, pode-se constatar que não há divulgação específica do acervo do PNBE. Percebe-se que os livros do programa foram inseridos ao acervo da instituição sem um projeto específico de dinamização e circulação. Neste contexto, constata-se que a divulgação é falha, pois a maioria dos estudantes não têm conhecimento do PNBE, não leram livros do acervo do programa e confirmam que o câmpus não ofereceu informações sobre o PNBE. Em virtude desses resultados, conclui-se que possíveis ações podem ser tomadas para diminuir esse grau de desconhecimento, pois se verificou que um percentual elevado (73%) interessa-se em obter informações sobre o programa.

Rosa e Oddone (2006, p. 192) verificaram que muitos dos pontos fracos percebidos não diferem dos encontrados em pesquisas anteriores; assim, “faltou e falta vontade política para avançar”. Segundo Salciotto (2012), a continuidade dos problemas existentes para o incentivo à leitura literária nas escolas é alarmante, pois se verifica que ainda há muito a se fazer. Conforme Brandão, Rodrigues e Souza (2017), o PNBE tem importância no contexto da política pública de leitura, mas o programa, que se consolidou no aspecto de distribuição de obras, necessita de investimento na divulgação e formação de mediadores.

Na confrontação dos dados sobre se a qualidade e a quantidade do acervo estão de acordo com as necessidades dos alunos, verificaram-se diferenças significativas entre os sujeitos. Os bibliotecários apresentaram percentuais baixos de concordâncias: 28% (N=4) acreditam que o acervo é satisfatório, em conformidade com 26% (N=36) dos discentes. Entretanto, 21% (N=3) dos bibliotecários ressaltam que a quantidade não atende a comunidade estudantil; 55% (N=75) dos estudantes corroboram com estes profissionais ao afirmarem a necessidade de mais exemplares de livros literários. Ressalta-se que os professores avaliaram o acervo literário como “bom”, mas passível de melhorias tanto na diversidade de títulos quanto na quantidade de exemplares. Reitera-se a importância da

promoção dos livros do acervo para efetivar a leitura literária; para Brandão, Rodrigues e Souza (2017), a distribuição de livros possibilita também a formalização da biblioteca ou espaços de leitura nas escolas, pois incentiva o planejamento de ações no contexto dos três níveis federativos.

Os docentes, na totalidade da amostra, responderam positivamente sobre os resultados do PNBE; entretanto, os bibliotecários, mesmo concordando com os professores, evidenciaram a necessidade de melhorias no programa, tendo em vista que somente “distribuir livros não é suficiente” (B12). De acordo com Paiva e Berenblum (2009), é indispensável ultrapassar a distribuição e ampliar as possibilidades educativas no ambiente escolar, principalmente na sala de aula e na biblioteca; para tanto, faz-se necessário o reconhecimento pelos mediadores do potencial dos materiais disponibilizados. A viabilização do acervo do PNBE, para 27% (N=37) dos estudantes, facilita o acesso à literatura; entretanto, ressalta-se o alto índice de “não sei responder” nesta proposição.

Os resultados obtidos permitem inferir que o desenvolvimento das coleções de literatura requer uma reestruturação para atender às demandas dos usuários e o uso qualitativo das obras, principalmente neste período de recessão das políticas públicas de incentivo à leitura. Conforme B5, há nos câmpus a priorização de aquisição de livros das ementas dos cursos ofertados; assim, livros de literatura ficam em segundo plano na distribuição do orçamento. Há que se destacar ainda a carência de ações para divulgação do acervo do programa pelas bibliotecas e, conseqüentemente, pelos professores. Constatou-se que os profissionais acreditam na existência de resultados positivos do programa; contudo, por parte dos alunos, a maioria não soube responder sobre os livros que compõem o PNBE, tampouco se há resultados positivos do programa.

Esta categoria de análise tem como objetivo identificar o PNBE como promotor de leitura no câmpus, mas percebeu-se que o contexto atual do programa não difere de pesquisas anteriores, como a de BRASIL (2002, 2002a, 2006), Soares (2002), Marques (2013), Montuani (2013), Cirino (2015) e Brandão (2016). Porém, acredita-se na importância da continuidade do programa, pois para Salciotto (2012) o problema principal do PNBE é a estruturação da política pública; já para Brandão, Rodrigues e Souza (2017, p. 473), “sua extinção se torna um retrocesso para as políticas públicas de incentivo à leitura. O que se faz necessário é a reestruturação do Programa visando a implementações de ações para promoção da formação das/os professoras/es e mediadoras/es de leitura”. Nesse sentido, Fernandes (2017) ressalta que o PNBE se constituiu, no decorrer dos anos, em uma política de Estado e, apesar de extinto, sua importância se revela na democratização da cultura e no acesso à leitura

literária de qualidade; assim - em função do direito à literatura e ao patrimônio cultural - o autor defende a continuidade do programa.

Nesta perspectiva, ressalta-se que a criticidade ao PNBE não desmerece o programa, mas sim busca possibilitar melhorias. Conforme Brandão, Rodrigues e Souza (2017), a finalização reforça um dos problemas dos programas governamentais, como a descontinuidade das ações de políticas de incentivo à leitura. Para Marin e Halpern (2011, p. 807), há a necessidade de desfazer a incompatibilidade temporal entre a ação política e a ação pedagógica. Para os autores, o tempo político é “[...] caracterizado pelo ímpeto da mudança e pela obtenção de resultados a curto prazo[...]”, e como tempo pedagógico “[...]onde a apropriação da utilidade e do(s) sentido(s) das mudanças se processa a um ritmo mais lento, remetendo para o médio e longo prazo a sua transposição para as práticas e os resultados obtidos”. Em seguida, apresenta-se a relação entre os atores envolvidos no cotidiano educacional do ensino médio.

5.4 Práticas pedagógicas e papel da biblioteca

Na segunda categoria, vislumbra-se identificar as iniciativas em favor da promoção das obras do PNBE, em práticas de incentivo à leitura no *lócus*. É pertinente explicitar a realidade através das relações internas de gestão e efetivação no cotidiano escolar para colaborar no desenvolvimento de políticas. Nesta perspectiva, visa-se refletir em torno do contexto em sua dinamicidade, pois, a partir das perspectivas dos sujeitos, pode-se pormenorizar as relações entre si e o meio (leitura, literatura, PNBE, sala de aula e biblioteca escolar).

O levantamento dos dados deste item incluem as informações obtidas a partir das 10 perguntas da dimensão nº 3 do roteiro semiestruturado (Apêndice A e B) e da dimensão nº 2 (2.1 a 2.9) do questionário (Apêndice C). Elaborou-se esta categoria a partir das subcategorias de análise: “Estratégias⁵⁰ e métodos de mediação”, “A biblioteca como espaço de incentivo à

⁵⁰ Entende-se, neste trabalho, por estratégias os “[...] procedimentos ou as atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura” (CANTALICE, 2004, p. 105).

leitura” e “Colaboração professor-bibliotecário” para examinar as práticas, experiências e desafios que enfrentam para atender às demandas dos jovens leitores.

5.4.1 Percepção dos bibliotecários

a) Estratégias e métodos de mediação

Esta subcategoria compreende os questionamentos: “você realiza atividades de incentivo à leitura literária na biblioteca?”, “dificuldades para se trabalhar com literatura? O que acha que poderia melhorar?” e “as obras de literatura são importantes na composição do acervo da biblioteca?”. Visa-se explorar as atribuições e as práticas dos bibliotecários envolvidos na utilização e movimentação das obras do PNBE.

Entre os bibliotecários, 57,14% (N=8) afirmaram desenvolver alguma atividade de leitura na biblioteca. B9 esclarece que “os eventos literários e campanhas relacionadas à leitura [...] são planejadas para se adequar em algumas datas de eventos no câmpus”; já, conforme B12, “algumas atividades são realizadas dentro da biblioteca, outras nas salas de aula ou no auditório”. A esse respeito, Silva e Almeida (2015) pontuam que a biblioteca escolar, juntamente com os professores e gestão pedagógica, devem desenvolver ações que aproximem os estudantes das práticas de leitura literária. Apresenta-se a relação de atividades implementadas nas bibliotecas do IFTO:

Tabela 17: Atividades de incentivo à leitura desenvolvidas nas bibliotecas do IFTO.

Atividades	f	%
Feira de troca de livros e/ou gibis	4	25
Espaços de leitura alternativa como: gibiteca	1	6,25
Rodas de leitura	1	6,25
Cinema na biblioteca	3	18,75
Clube do leitor	1	6,25
Café literário	2	12,5
Concurso de frases	1	6,25
Exposições culturais	2	12,5
Concursos de poesias e contos	1	6,25

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Conforme tabela 17, as ações culturais mais realizadas nas bibliotecas do IFTO são: feira de troca de livros com 25% (N=4), cinema na biblioteca com 18,75% (N=3) e café literário e exposições com 12,5% (N=2), cada atividade. Salienta-se que 21,43% (N=3) declararam que não executam atividades de leitura e expressaram que estão planejando ou que

tem interesse em fazê-las. Conforme expressa B5, o motivo da não realização é que “temos uma demanda maior por livros técnicos relacionados aos cursos ofertados no câmpus”. Sanches e Rio (2010) explicam que a neutralidade é oriunda de uma objetividade técnica do fazer biblioteconômico.

No Câmpus Paraíso do Tocantins, dentro de um universo 15 projetos cadastrados na Coordenação de Extensão e Projetos Especiais entre os anos de 2013 a 2017, encontram-se dois executados pela biblioteca, a saber: “Semana do Livro e da Biblioteca” (2013) e “Café Literário: uma boa leitura, com um bom café” (2013) (SILVA, 2017). Percebeu-se que os dois projetos apresentavam finalidades em comum, objetivavam o incentivo e o gosto pela leitura, pelas manifestações artísticas e culturais e promoviam interações significativas entre alunos, servidores e autores de literatura. As funções culturais da biblioteca escolar complementam a instrução formal, ao apresentarem possibilidades de leitura que ampliem os conhecimentos e o gosto pela leitura na escola (RIBEIRO, 1994; FRAGOSO, 2002).

Identificou-se que a biblioteca também disponibiliza outros projetos (não cadastrados), como o “Clube do Leitor” e “Campanha de incentivo ao uso do portal de periódicos da Capes” (INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS, 2018). Conforme a pesquisa de Agustín Lacruz e Gracia (2016), os clubes de leitura produzem um impacto considerável dentro das práticas de leitura em uma comunidade, refletindo-se no uso da biblioteca, na promoção da cultura e no comércio de livros.

No que concerne aos principais desafios para se trabalhar com literatura, os bibliotecários apontaram uma série de entraves, tais como: “dificuldade orçamentária para comprar livros de literatura” (B1), pois “a prioridade é a compra de livros que atendam às demandas das bibliográficas básica e complementar dos cursos oferecidos” (B7). Sales (2004) destaca que a biblioteca tem de dispor de um bom acervo, recursos financeiros, uma equipe qualificada, espaços de lazer e entretenimento com exposições de arte, de dança.

Menciona-se que as ações administrativas são atividades prioritárias em relação às de incentivo à leitura. B1 ressalta a “falta de tempo mesmo”, porque “a gente trabalha muito na área administrativa, a rotina [...] não ter tempo suficiente para trabalhar mais periodicamente com esses eventos, com essas campanhas de incentivo à leitura” (B9). B12 corrobora ao afirmar que “nós, bibliotecários, estamos muito sobrecarregados de trabalhos técnicos e falta tempo para fazer os projetos”. Aos bibliotecários são atribuídas funções técnicas e até burocráticas, restando pouco tempo para a interação com os estudantes e para o planejamento pedagógico; todavia, sabe-se que o serviço técnico e administrativo é inerente à profissão. Não obstante o comprometimento com as atividades administrativas, faz-se necessário

compreender e priorizar o seu papel pedagógico (CORRÊA et al., 2002; SALES, 2004). Os discursos de Brasileiro e Freire (2013) e Brito e Vitorino (2017) delineiam a importância de não deixar-se dominar pela técnica e de conhecer as necessidades e usos do principal ator do processo, que é o usuário, para a seleção do tipo de mediação.

A esse respeito, ressaltaram outro obstáculo, citado por B1, B7, B9 e B12, a falta de recursos humanos na biblioteca, tendo o bibliotecário que fazer várias atividades que poderiam ser executadas pelos auxiliares de biblioteca. Lonsdale (2003), ao investigar o impacto das bibliotecas escolares no desempenho dos alunos, verificou a necessidade de ter recursos conectados à *internet*, colaboração com os professores, acervo de qualidade, atividades de letramento literário e informacional e possuir recursos humanos qualificados. Para Gasque e Silvestre (2017), na biblioteca escolar, é importante que exista quantidade suficiente de recursos humanos para se realizar as atividades de incentivo à leitura.

B8 reforça a dificuldade de incentivar o gosto pela leitura nos adolescentes. A “falta do gosto e do hábito da leitura sem dúvidas são os principais obstáculos para trabalhar com a literatura”, pois “os adolescentes estão mais interessados nas tecnologias; a grande maioria [...] não usufrui verdadeiramente das ferramentas disponíveis para eles, entre elas os livros literários” (B14). Constata-se este entrave na fala seguinte:

Hoje, com os dispositivos móveis, como *smartphones*, *tablets*, *celulares*, *smartwatch*, entre outros, a leitura ficou bastante efêmera, ou seja, os jovens não têm muita paciência de ler textos longos, imagine livros de literatura. Não adianta impor livros literários “guela abaixo”, pois os resultados não são satisfatórios. Apresentar a literatura de forma lúdica utilizando música, teatro, dança, arte, onde haveria a inserção do que está escrito nos livros e pôr em prática, deixar os usuários a vontade nas suas escolhas relacionadas a leitura (B6, grifo nosso).

Na visão de Oswald e Rocha (2013), os “nativos digitais”⁵¹ convivem com uma multiplicidade de saberes pelo uso de dispositivos móveis de imagens e som que, supostamente, colaboram para o afastamento da leitura de livros e de práticas que a escola considera como legítima. Dentro dessa perspectiva, Rosa e Oddone (2006) salientam que a relação do estudante com os livros está fragilizada devido a cultura digital. Entretanto, Hayles (2012) propõe um modelo conciliador entre as habilidades vinculadas à leitura em suporte impresso, à leitura profunda (*close reading*), à leitura em suporte digital e à hiperleitura (*hyper reading*). Esta proposta intermediária sustenta que o leitor contemporâneo precisa desenvolver estratégias de leitura com habilidades simultâneas, no suporte impresso e no

⁵¹ Expressão criada por Prensky (2001), devido a familiaridade que as crianças e jovens interagem com os meios digitais.

digital, demandando este último estratégias diferenciadas devido ao fluxo rápido da informação (HAYLES, 2012; KIRCHOF, 2016).

Já nos excertos seguintes, observam-se aspectos que poderiam contribuir para sanar essas dificuldades: “o PNBE apresentar propostas e alternativas de como trabalhar as obras” (B10), “capacitação dos servidores da biblioteca nessa área [leitura e literatura]” (B11) e “cooperação entre professores da área e os profissionais da biblioteca. Melhorar o canal de comunicação professor x biblioteca” (B13), em busca de integração e planejamento compartilhado. Atualmente, muitas competências foram acrescentadas ao bibliotecário. Conforme Rasteli e Cavalcante (2013), o papel educativo e cultural desse profissional necessita de competências específicas para sua atuação como mediador, dinamizador e propagador da leitura.

O profissional bibliotecário escolar tem a função de educar e direcionar para a resolução de problemas a partir do uso consciente da informação (CARVALHO; GASQUE, 2018). Para tanto, é necessário que esteja inserido na comunidade escolar (professores, alunos, direção, funcionários e pais) e integrado ao projeto político-pedagógico da escola para contribuir no processo de ensino-aprendizagem (BICHERI; ALMEIDA JÚNIOR, 2013).

Na presente pesquisa, os bibliotecários foram unânimes ao afirmarem que as obras de literatura são importantes na composição do acervo da biblioteca. Os trechos a seguir, retirados das transcrições das entrevistas realizadas, ilustram as respostas oferecidas pelos bibliotecários que coadunam com esta visão:

Leituras técnica, científica ou acadêmica, muitas vezes, são impostas pelos professores; são poucos os usuários que realmente têm o prazer por estas leituras. Já as obras de literatura mostram leituras livres, do dia a dia, do cotidiano, de fatos corriqueiros, onde muitas vezes levam a outros mundos inimagináveis, vislumbram possibilidades reais e ficcionais (B6).

Elas também contribuem no aprendizado na medida em que favorecem o pensamento crítico, sobre questões sociológicas, éticas, religiosas, políticas. Também enriquecem o vocabulário do leitor e desenvolve seu pensamento para a leitura e a escrita (B12).

Geralmente os alunos procuram a biblioteca no horário de intervalo e buscam nos livros de literatura uma forma de despertar a imaginação, aliviar a mente dos problemas clássicos de sala de aula (B7).

Reflete-se a importância de introduzir ações na biblioteca que proporcionem a inserção de práticas leitoras que estimulem o gosto pela leitura literária. Para Bomeny (2009), ter o gosto de ler é uma expressão de sentimento de uma habilidade de caráter intangível, que pode, sim, passar pelas agências de socialização, a exemplo da escola. Ademais, é função do bibliotecário o processo reflexivo sobre o seu papel de mediador e responsável por estratégias

de abordagens aos seus usuários. Gomes (2014) salienta que o sucesso da mediação depende do nível de conscientização do próprio profissional. Para Eva e Shea (2018), é necessário o conhecimento de outros letramentos, como o midiático e o digital, devido o compartilhamento intenso de informações que os alunos não sabem discernir, boas ou ruins, verdadeiras ou falsas (*fake news*)⁵².

Em síntese, a maioria dos bibliotecários afirma realizar atividades de incentivo à leitura, e verificou-se que as que acontecem com maior frequência entre as respostas são: feira do livro, cinema e café literário. Entre as dificuldades enfrentadas para se trabalhar com projetos literários, citam-se: restrição orçamentária, falta de tempo e recursos humanos e desinteresse dos alunos. Assim, denota-se que se faz necessário capacitação nesta área e cooperação com os professores em projetos, sem perder de vista que as obras literárias são importantes para diversificar o acervo da biblioteca. Na alínea seguinte, conhece-se como é o ambiente da biblioteca na visão dos bibliotecários.

b) A biblioteca como espaço de incentivo à leitura

Compõe-se um diagnóstico da biblioteca como espaço promotor da formação de leitores, contribuindo para a compreensão da dinâmica cotidiana do ambiente escolar. Para tanto, parte-se das seguintes questões: “como a biblioteca apoia o incentivo à leitura na escola?”, “a biblioteca é um espaço adequado para a leitura?” e “o que poderia ser feito de diferente para contribuir para a formação de leitores?”.

Apresenta-se a situação das bibliotecas escolares do IFTO, no que se refere ao espaço físico (estrutura), funcionamento e o acervo, atributos que podem interferir de forma positiva ou negativa no funcionamento deste espaço como fomentador da leitura. Seguem-se a esses temas as questões: “como é divulgada aos usuários a chegada de novos livros na biblioteca?”, “como avaliaria o acervo de literatura da biblioteca? Há muitos empréstimos pelos alunos e professores?”, “como você percebe a relação do uso dos livros literários na biblioteca?” e “considera o atendimento satisfatório da biblioteca aos usuários?”.

De acordo com Ely (2003), ao aluno é importante a familiarização com a biblioteca escolar, pois é onde se desenvolvem habilidades e atitudes para a frequência futura em outros tipos de bibliotecas. A biblioteca escolar assume duas funções fundamentais: a educativa e a cultural, que complementam a educação formal em atividades concernentes à prática da

⁵² Para Allcott e Gentzkow (2017) e Jang e Kim (2018), as *fake news* têm origens político-econômicas; a partir de 2016, tal questão começou a ganhar espaço nas discussões, devido à possibilidade de notícias falsas terem influenciado as eleições nos Estados Unidos.

pesquisa e nas atividades de formação de hábitos de leituras na comunidade escolar (FRAGOSO, 2002).

A primeira interrogação refere-se ao apoio da biblioteca ao incentivo à leitura na escola. Este quesito é evidenciado nas atividades oferecidas: projetos de incentivo à leitura (B1; B9; B11; B12), por meio da “excelência dos serviços prestados pela biblioteca” (B2), divulgação dos materiais bibliográficos por diferentes meios (B6; B9; B12), assistência às atividades de extensão (B4; B7; B10; B12; B13), recebimento de sugestões de aquisição dos alunos, professores e técnicos (B9; B14). Todavia, B5 é categórico ao afirmar que “cabe ao educador em sala de aula realizar esse primeiro contato” com a biblioteca.

Diante desta realidade, questionou-se se “a biblioteca de seu câmpus é um espaço propício para a leitura?”. Assim, 50% (N=7) declararam que o espaço da biblioteca é adequado; entretanto, 35,71% (N=5) manifestaram que, em seu câmpus, o espaço da biblioteca ainda não é um local apropriado à leitura, e 7,14% (N=1) não responderam a pergunta. Essa constatação fica clara nestas declarações: “como a biblioteca não foi planejada, o espaço não é adequado para se desenvolver certas atividades” (B8).

Completa-se: “devido a nossa estrutura física, a gente tem essa dificuldade com a falta de espaço mais definidos [...] [e] adequado para uma leitura” (B6); “a biblioteca é pequena, algumas vezes fica difícil ler, visto que muitos alunos conversam e fica muito barulho” (B12). Conforme Paiva e Duarte (2017), faz-se necessário uma biblioteca devidamente estruturada para contribuir positivamente no processo de aprendizagem e leitura. Paiva e Berenblum (2009) averiguaram que projetos arquitetônicos das escolas públicas, em sua maioria, não destinam espaços para a biblioteca e, quando existe, como parte do edifício escolar, é reaproveitado e destinado a salas de aula, visando à expansão de matrículas.

A respeito das melhorias que poderiam ser feitas para contribuir para a formação de leitores e o que poderia ser feito de diferente, os bibliotecários declararam que poderiam desenvolver mais atividades que envolvam os usuários com a leitura (B1; B12; B10). B7 declara que é necessário “melhorar o projeto político-pedagógico da escola [...]. A cultura organizacional não é da leitura; muitos docentes não têm o hábito de ler, e isso pode se refletir nos alunos”. De acordo com Hillesheim e Fachin (2000), a biblioteca escolar deve atuar como elo entre professor e aluno, nas pesquisas e no estímulo à leitura. Para Baptista (2009), a complementaridade entre o acesso à informação e o hábito de leitura é o grande desafio da biblioteca.

Acrescenta-se ainda que “é preciso que toda a comunidade acadêmica (diretores, gerentes de ensino, coordenadores de curso, professores, técnicos administrativos) tenha

consciência da importância da leitura e do quanto os alunos têm potencial para desenvolvê-la” (B7). Sales (2004) constatou, a partir de análise da conjuntura educacional brasileira, que a biblioteca ainda não constitui um espaço de destaque de participação no contexto pedagógico, pois ainda não é entendida como imprescindível na formação integral dos sujeitos.

O discurso de B12 sobre “ampliar o espaço da biblioteca” corrobora com B9 ao afirmar que seria necessário uma “estrutura física mais dividida” e “ambientes aconchegantes para o usuário” (B10). B9 relembra que em 2014 havia um projeto de ampliação da estrutura física da biblioteca, mas, devido a cortes no orçamento do câmpus, foi cancelado e não há previsão de construção desse novo espaço para a biblioteca. Soares e Sátyro (2008) verificaram o impacto da infraestrutura no desempenho escolar, e, entre os indicadores que podem contribuir para melhorar o desempenho dos alunos, destaca-se a existência de biblioteca ou salas de leitura.

Uma biblioteca escolar adequada precisa dispor de recursos (orçamento, localização e espaço, instalações físicas adequadas, móveis e equipamentos), além de pessoal, programas, atividades e promoção à leitura. A esse respeito, verifica-se que os recursos refletem na função pedagógica, pois é necessário que a biblioteca proporcione acolhimento para maior permanência no espaço físico, devendo ser um espaço esteticamente agradável, atrativo e estimulador (IFLA/UNESCO, 2005). Quanto a como divulgam as novas aquisições da biblioteca aos seus usuários, os meios mais citados pelos entrevistados foram listados na tabela 18:

Tabela 18: Meios de divulgação de novas aquisições nas bibliotecas do IFTO.

Meios de divulgação	f	%
<i>E-mail</i> institucional	3	15,79
Página da biblioteca	1	5,26
Redes sociais	3	15,79
Exposição de novas aquisições	8	42,11
Listagens afixadas nos quadros de aviso	1	5,26
Contato pessoal	3	15,79

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

A divulgação busca dar visibilidade e promover os serviços e produtos disponíveis na biblioteca para o atendimento ao público ou para o *feedback* dos usuários quanto aos serviços oferecidos. Foram apresentadas três formas gerais de divulgação: primeira, pelo uso dos meios digitais de comunicação na instituição e redes sociais (*e-mail*, *site* e redes sociais), que atendem a uma nova demanda e a um novo perfil de usuário; segunda, a divulgação convencional com expositores e listagens; e terceira, sem a utilização da forma escrita, pelo contato verbal. Para Jiménez Fernández (2013), o *site*, como recurso para divulgação de

informações aos alunos, notabiliza-se como espaço para o acesso de informações confiáveis e contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao questionamento sobre o acervo de literatura da biblioteca do seu câmpus, no conceito dos bibliotecários, consta “qualitativo” (B3), “variado” (B2), “rico, com autores clássicos e recentes, com conteúdos da onda vampiresca, da magia, do ficcional” (B6), “relevante e atualizado” (B14), “a qualidade não deixa tanto a desejar, é muito boa, mas em relação à quantidade sempre é bem-vindo” (B9). Encontraram-se nos discursos avaliações como “bom” (B12), “satisfatório” (B13), “regular. [...] os livros de literatura que são solicitados demoram muito para chegar” (B7). A qualidade, quantidade e atualização do acervo contribuem para a frequência de usuários na biblioteca (ELY, 2003); por conseguinte, é necessário realizar avaliações sobre a frequência de uso das obras, o que permitirá ajustes e adequação ao perfil e necessidade da comunidade (BEHR; MORO; ESTABEL, 2008; GASQUE, SILVESTRE, 2017).

Os bibliotecários avaliaram que o acervo literário é bastante utilizado. Conforme B2, “os empréstimos de livros literários representam mais de 50% da circulação da biblioteca”, e, de acordo com B14, “a cada 10 empréstimos de livros técnicos, ocorre uma média de seis ou mais de literaturas para o público do médio [...]”. Conforme Hopkins (1999), ainda se trabalha para alcançar o uso integral do acervo disposto na biblioteca, sendo tal uso fundamental para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem; para tanto, deve haver informações atualizadas, de boa qualidade e em quantidade suficiente, que deem suporte ao currículo.

Os bibliotecários avaliaram que os professores não são usuários habituais do acervo literário das bibliotecas, conforme se pode depreender desses trechos das entrevistas: “há muitos empréstimos pelos alunos, mas penso que poderia ser maior [...]. Os professores emprestam pouco, apenas materiais necessários para preparar suas aulas” (B1); “os alunos procuram mais por este tipo de acervo na biblioteca; os professores dificilmente procuram por este acervo” (B2); “somente os alunos tomam emprestados estas obras literárias, o professor vem procurar mais os livros técnicos” (B6). Paulino (2004), em seu estudo sobre o hábito de leitura de professores de língua portuguesa em Belo Horizonte - Minas Gerais, verificou que os docentes leem pouco, apenas os livros que precisam escolher para seus alunos e poucos apreciam as experiências literárias.

Na tabela 19 apresenta-se a frequência de empréstimos de livros técnicos e literários pelo ensino médio e pelos servidores. Destacam-se os empréstimos dos alunos do ensino superior e ressalta-se que não se pode distinguir o empréstimo dos servidores por docentes e técnicos administrativos.

Tabela 19: Frequência de empréstimo de livros do Câmpus Paraíso do Tocantins (Dez./17 a Abr./2018)

MESES	MÉDIO INTEGRADO							
	AGROINDÚSTRIA		MEIO AMBIENTE		INFORMÁTICA		SERVIDOR	
	Técnicos	Literários	Técnicos	Literários	Técnicos	Literários	Técnicos	Literários
*Dez./17	1	14	0	14	0	17	10	3
*Jan./18	0	19	1	21	0	7	11	9
Fev./18	1	23	0	41	0	8	8	0
Mar./18	1	13	2	11	0	1	7	0
Abr./18	11	23	6	19	7	14	30	0
TOTAL	14	92	9	106	7	47	66	12

*Período que incluiu as férias escolares.

Fonte: Elaborada a partir dos dados da IFTO (2018).

Pode-se observar ainda na tabela 19 que o fluxo de empréstimos de livros literários é feito, predominantemente, pelos discentes dos cursos de médio integrado; em oposição, os servidores (professores) utilizam mais livros técnicos em comparação aos de literatura do acervo da biblioteca. Observa-se que há pouco uso do acervo pelos servidores; pressupõe-se que tal fato ocorre em razão da escassez de títulos atraentes para esse público ou pelo desconhecimento do acervo literário da biblioteca; entretanto, faz-se necessário mais pesquisa sobre esta questão. Sobretudo, precisa-se considerar que o incentivo ao uso do acervo deve ser direcionado a todos os usuários, ou seja, a biblioteca não é apenas para o aluno, mas também para o professor e os demais servidores (GARCEZ, 2007).

Em relação ao atendimento da biblioteca aos usuários, 50% (N=7) dos bibliotecários entrevistados afirmam que consideram satisfatório o atendimento ao usuário; 21,43% (N=3) julgam razoável; 14,29% (N=2) responderam que o serviço não é adequado; e 14,29% (N=2) não responderam ao questionamento. Um dos bibliotecários entrevistados desenvolveu esta questão da seguinte forma: “temos pouquíssimos auxiliares, o que inviabiliza um atendimento a contento” (B1). Garcez (2007) pontua que a presença dos auxiliares é essencial, devido a diversas atribuições do bibliotecário; desde modo, quando não os têm, algumas ou todas essas práticas serão prejudicadas. Behr, Moro e Estabel (2008) ressaltam a importância da satisfação dos usuários pelos serviços oferecidos, e destacam as avaliações como meio de se verificar a necessidade dos usuários e a qualidade e eficiência dos serviços.

Sucintamente, nesta subcategoria, a biblioteca se coloca como apoio às atividades de incentivo à leitura, por meio da participação em projetos, atividades de extensão e atendimento de qualidade. Entretanto, a maioria concorda que poderia contribuir mais para a formação de leitores, atuando nas seguintes questões: estrutura física, cultura organização e aproximação da comunidade escolar com vistas à formação de leitores.

Para alguns bibliotecários o espaço é adequado à leitura; para outros, há problemas, principalmente, na estrutura física. A avaliação do acervo de literatura concentrou-se entre qualitativo a regular; no entanto, identificou-se o fluxo contínuo de empréstimos, mais pelos discentes do que pelos professores. Por fim, a maioria considera o atendimento aos usuários entre satisfatório e razoável. Neste próximo tópico, visa-se compreender o processo de colaboração entre bibliotecários e professores e sua contribuição para o incentivo à leitura.

c) Colaboração professor-bibliotecário

A última subcategoria das “práticas pedagógicas e papel da biblioteca” objetiva conhecer a (não)existência de práticas colaborativas entre os bibliotecários e os professores de linguagem. Têm-se como questões: “você acha que a biblioteca da escola pode contribuir para auxiliar o professor na prática docente?”, “há facilidade na comunicação com os professores de línguas?” e complementa-se ao indagar “como essa relação pode contribuir ou atrapalhar para o incentivo da leitura na escola?”.

De acordo com Santanna, Gregório e Gerlin (2014), faz-se necessário o aproveitamento de recursos de integração e dinamização do processo de ensino e aprendizagem, como a interação direta entre o professor e o aluno. Segundo as autoras, o bibliotecário e a biblioteca podem-se incluir como elementos facilitadores desse processo educativo.

Quando à pergunta “como a biblioteca do câmpus pode contribuir para auxiliar o professor na prática docente?”, na visão dos bibliotecários, tal contribuição se efetivaria, principalmente, por da divulgação do acervo e parceria em projetos. Assim, B3 destaca a importância de “trabalhar em parceria com o corpo docente na criação de clubes da leitura, exposições, atividades culturais, como sarais e declamação de poesias a serem realizados na biblioteca”. B1 enfatiza a necessidade de informar o professor “sobre novas aquisições específicas de sua área docente”, “divulgando o acervo alternativo para sua prática de ensino e desenvolver atividades em parceria” (B10). A biblioteca, a partir de um trabalho colaborativo entre bibliotecários e professores, de acordo com Haycock (2004) Small, Shanahan e Stasak (2010), Dow, Lakin e Court (2012), influencia positivamente no desempenho escolar dos estudantes.

Por outro lado, Gasque e Silvestre (2017), ao analisarem a contribuição dos projetos de leitura das bibliotecas escolares em colaboração com professores no desenvolvimento de competências leitoras, verificaram que não se confirmou a influência positiva de projetos realizados nas bibliotecas pesquisadas, em parceria com professores na aprendizagem dos alunos.

B9 frisa que essas atividades devem ser planejadas em conjunto, de forma a envolver docentes e equipe da biblioteca. “Tendo esse planejamento, todas as atividades ocorrerão bem melhor, com resultados mais positivos”. Compreendem-se que tais parceiras, na perspectiva de dividir responsabilidades na formação de leitores, devem contar não somente com os mediadores (professores e bibliotecário), mas também com a participação mínima do Estado (ARAÚJO; CARVALHO; CARVALHO, 2014). Ressalta-se que B4, B8, B11 e B14 não responderam esta pergunta.

Dos bibliotecários entrevistados, 57,14% (N=8) afirmaram que mantêm uma boa relação com os professores de línguas; 21,43% (N=3) não responderam; 14,29% (N=2) afirmaram que sim, porém com ressalvas, como revela B9: “quando eu falo em partes é porque tem uma facilidade de acesso e de conversa com os professores, mas não é uma conversa ainda muito direcionada e planejada. Então eu acho que esse ponto precisaria melhorar”. Citam-se alguns trechos das entrevistas que ilustram as contribuições da boa relação entre os bibliotecários e os professores de línguas: a relação “não atrapalha, só agrega, interage. Temos uma ótima relação aqui no câmpus e com ideias de vários projetos voltados para a cultura, proporcionando interação com o alunado [...]” (B6). É imprescindível a aproximação entre professores e bibliotecários em ações colaborativas que utilizem a biblioteca em suas práticas pedagógicas e em benefício da formação de leitores (GARCEZ 2007; BECKER; GROSCH, 2008). Relatou-se ainda que “uma das professoras é mais assídua na biblioteca, contribui solicitando obras para o acervo, as quais utilizam bastante no âmbito da sala de aula. Então de certa forma essa ação, contribui para a formação de leitores” (B14).

Destaca-se que 7,14% (N=1) evidenciaram que “infelizmente nem existe esta comunicação com os professores da língua portuguesa. Não conheço o trabalho dele desenvolvido em sala de aula” (B7) e “nossos professores não são muito de buscar parcerias com os bibliotecários e vice-versa. Falta um interesse maior pelo tema de ambas as partes” (B12). É necessário então refletir sobre a atuação de ambos os profissionais para um ambiente de pró-atividade e dinamismo no desempenho de suas funções. Casarin et al. (2013) expõem que os fatores que contribuem para o distanciamento existente entre professores e bibliotecários podem ser em razão da falta de conhecimento do acervo, falta de divulgação pela biblioteca, falta de interesse de ambos os profissionais e devido ao desconhecimento de ambos sobre a área do outro.

O relacionamento colaborativo entre os agentes educacionais é fundamental para elaboração e execução de projetos voltados a formação de leitores. Evidenciam-se as propostas sugeridas a partir de um trabalho colaborativo: divulgação do acervo e a parceria

em projetos e em atividades de incentivo à leitura. Entre as atividades apresentadas pelos bibliotecários, somente um profissional mencionou explicitamente o desenvolvimento de ações em conjunto com os professores.

Verifica-se, na narrativa dos bibliotecários, que a maioria mantém boa relação com os docentes de Linguagem, mas infere-se que ainda esta “boa relação” não contribui para o trabalho em parceria. Entretanto, há espaços de contradições, pois há discursos que “sim, porém com ressalvas” e que “não existe a comunicação com os professores da língua portuguesa”.

A partir da subseção seguinte, pode-se verificar a perspectiva dos professores em relação às práticas pedagógicas e à biblioteca.

5.4.2 Percepção dos docentes

a) Estratégias e métodos de mediação

Nesta subcategoria, pretende-se conhecer as práticas e estratégias metodológicas do ensino da leitura e literatura pelos professores no *lócus*; para tanto, selecionaram-se os seguintes questionamentos: “você realiza atividades de leitura com seus alunos? Se sim, como é planejada essas atividades de leitura?”, “quais suas dificuldades para se trabalhar com literatura? O que acha que poderia melhorar?”, “o que poderia ser feito de diferente para contribuir para a formação de leitores?” e “a escolha de leituras por seus alunos é livre ou segue um planejamento?” e “como você geralmente avalia essas leituras?”.

Todos os entrevistados garantiram realizar atividades de leitura em sala de aula; entretanto, P5 registra que “as leituras que eu trabalho com eles são mais voltadas para a interpretação de texto”. Cantalice (2004) propõe aos professores modelos técnicos e procedimentos que propiciem a compreensão da leitura pelos estudantes. Para tanto, a autora destaca as seguintes estratégias: focalizar a atenção nas ideias principais; questionar sobre o grau de compreensão; relacionar o conhecimento prévio dos alunos com nova informação; propiciar *feedback* para aplicarem estratégias de estudo apropriadas e de maneira mais efetiva; utilizar reforços positivos voltados para os alunos com baixa compreensão; ajudar a identificarem as contradições na compreensão do texto e possibilitar contato com vários tipos de textos. Nesse sentido, Goldman (2012) evidencia que ler para aprender requer habilidades

de análise, síntese e avaliação de diferentes fontes quanto à relevância, confiabilidade, imparcialidade e integridade.

Ao explicitarem se as atividades de leitura são planejadas ou são livres, 83,33% (N=5) salientam a leitura como um processo interativo com os alunos no delineamento das atividades. Os trechos a seguir ilustram esta constatação: “eu escolho um tema ou também eles escolhem, então a partir dessas duas maneiras a gente vai trabalhando a leitura [...], depois a gente vai fazendo uma leitura em partes ou textos inteiros em que a sala toda possa ler [...]” (P2) e “[...] eu juntamente com os alunos, a gente senta e conversa sobre quais livros serão lidos durante o ano, alguns clássicos, alguns que são releituras, alguns filmes, então a gente lê e depois discute. Eles formam paródias dos livros e apresentam, porque eles percebem toda questão da humanização [...]” (P3).

Bustle (2000), Grant et al., (2008) e Miller e Hopper (2010) salientam o uso da arte para melhorar a compreensão da leitura. Para Staib (2003), simular papéis reais, estudo de casos, discussões em grupo e a interação aluno-professor contribuem para desenvolver habilidades de pensamento. Entretanto, Holdren (2012) ressalta que a habilidade de compreensão de leitura exigida por testes padronizados não configura o mesmo formato projetado pela arte, mesmo utilizando o pensamento crítico em ambos. Para a autora, os projetos de arte com seus benefícios não seriam suficientes para avaliar habilidades de compreensão de leitura.

Em contraste, expõe-se que as leituras são pré-estabelecidas, segundo esclarece P1: “então a gente segue um livro didático adotado pelo instituto e, a partir dos temas trazidos no livro, a gente estende as leituras extraclasse, que são justamente essas leituras sugeridas pelo plano”. A esse respeito, P6 exemplifica que

[...] geralmente essas leituras são orientadas a partir das atividades do planejamento, da ementa do curso, das séries. Então dentro desse planejamento, geralmente eu peço para que eles escolham em conjunto, por exemplo, se eu estou trabalhando sobre o romantismo, então, eu deixo que eles escolham algumas obras até mesmo para não ser nada obrigatório assim forçado: eu escolher um livro e pedir para eles lerem. Então, eles escolhem cada um escolhe um livro diferente daquele período, e a gente faz atividades em sala, tal como seminários, apresentações de peças teatrais, vídeos, eu trabalho mais dessa forma.

Salienta-se a importância de que o leitor literário saiba escolher suas leituras, a partir de análises de construções e significações verbais de cunho artístico do texto, não deixando este de ser um momento prazeroso (PAULINO, 2004). A principal dificuldade para se trabalhar com literatura, citada pelos professores, está na barreira que os alunos têm com a

leitura, principalmente dos livros literários pré-determinados (cânones). A esse respeito, destacam-se os seguintes discursos:

Acredito que é mais a questão de incentivá-los a ler mesmo, porque, querendo ou não, é uma leitura pré-determinada. Então, eu acho que a **maior dificuldade é fazer com que o aluno entenda que ler é importante**. Essa literatura que a gente trabalha em sala [...] torna-se cansativo para o aluno e que nem todos os alunos gostam, por exemplo, de ler Machado de Assis. Aí você tem que fazer todo um trabalho de mesmo instigar a curiosidade deles para que eles possam trabalhar. Acho que isso é o mais difícil, fazer com que eles realmente tenham interesse (P6, grifo nosso).

A **dificuldade é eles gostarem**. Não são todos que têm a cultura da leitura; quando eles gostam, eles preferem as literaturas atuais, literatura estrangeira, livros que pertenceram a algum filme ou então a falta do livro na instituição; de repente, essas seriam as dificuldades primárias (P5, grifo nosso).

Verifica-se, portanto, a inquietude dos professores quanto ao ensino de literatura. Considera-se que, para a formação do leitor, é necessário que se estimule o gosto pela leitura, pois o gosto pela leitura é um “prazer aprendido” (LAJOLO, 2010; PAULA; FERNANDES, 2014). Entretanto, é fundamental o interesse do leitor ao texto, interesse este que se diversifica conforme diversos fatores pessoais e sociais: adquirir conhecimento, estudar, seguir instruções e recrear-se (AGUIAR, 2007). Os docentes mencionam, em suas falas, o despreparo dos alunos advindos do ensino fundamental: “os alunos [...] com pouco preparo [...] despertar o interesse demora um tempo” (P1). Destacam também a formação inicial dos professores como exemplo de dificuldades para o ensino de literatura:

A minha [dificuldade] vem da minha **formação inicial**, [...] na faculdade que eu cursei, a gente não viu nem literatura brasileira completa, [...], não porque não quis, mas porque a faculdade não me deu. Então, eu tive conhecimento no ensino médio, a partir do conhecimento do ensino médio é que fui buscar, estudar entender um pouco mais, então a minha dificuldade com a literatura é a minha própria formação inicial (P2, grifo nosso).

Sob tal enfoque, Cosson (2015) afirma que a mediação de leitura literária necessita de formação específica, pois precisa ter objetivo e práticas pedagógicas definidas, para não ser reduzida a uma simples atividade de lazer. Para sanar essas dificuldades, as professoras declararam que “a biblioteca poderia dar mais suporte” (P4) e “[...] programações destinadas e exclusivas para prática de leitura” (P1). P3 expressa o trabalho de “[...] forma diferenciada essa literatura [clássicos]”, e, na questão sobre a formação inicial, P2 cita que “tenho que ir atrás [...], no sentido de poder aprender mais”. Para P5, “a minha contribuição é de reforçar a importância da leitura e levar pra eles aquilo que eles gostam, pelo menos para iniciar essa cultura de ler para que eles consigam futuramente ler outras coisas até mesmo as literaturas clássicas”.

P6 descaracteriza a visão de que “muitas pessoas acham que os professores por serem formados em Letras, todo mundo consegue trabalhar muito bem literatura, e não é bem assim; cada um tem uma formação específica [...]”. Complementa ainda que, “apesar de ser formada em Letras, tenho muita dificuldade em relação a como vou avaliar se o aluno realmente leu, quais as outras atividades que eu poderia aplicar após essas leituras [...]”. O depoimento de P6 corrobora com preocupações existentes na literatura sobre a dificuldade de mensurar avaliações qualitativas de atividades de leitura, com foco em consolidar o hábito, aumento da compreensão de leitura e desenvolvimento de leitores competentes e críticos (BARÓ et al., 2012; LLUCH, 2014; LLUCH; TABERNERO; CALVO-VALIOS, 2015; LLUCH; SÁNCHEZ-GARCÍA, 2017).

Diante de tal perspectiva, é possível a indagação sobre o que poderia ser feito de diferente para iniciar o aluno na literatura. P1, P3 e P4 consideram como solução trabalhar com projetos e programações voltados à área de literatura dentro da escola, promovida ou não pela biblioteca. Evidenciam-se os discursos de P6 e P2, nos quais relatam, respectivamente, acreditar “que poderia se pensar em uma forma de utilizar as tecnologias para o incentivo dessas [clássicos] literaturas” (P6) e ser “muito a favor das coisas lúdicas; às vezes, eu acho muito formal [aula] e isso não atrai muito os alunos” (P2). Ressalta-se que o ensino impositivo de leituras canônicas distancia os jovens leitores do gosto por ler (PETIT, 2008); por isso, o uso de tecnologias e de atividades lúdicas, conforme sugerido pelos entrevistados, se revela pertinente.

O estudo de Ajayi, Shorunke e Aboyade (2014) constatou que os recursos eletrônicos influenciam positivamente o hábito de leitura, pois tornam a leitura ainda mais agradável e aprimoram as habilidades de leitura independentes. Da mesma forma, Loan (2011) analisou o impacto da *internet* sobre as práticas de leitura da *net generation*⁵³, e verificou o aumento da leitura superficial, sequencial e interativa; e, por outro lado, verificou também a diminuição da leitura concentrada e profunda, assim como da leitura de literatura. Assim, recomendam-se também os acervos do PNBE, pois apresentam uma variedade de gêneros literários, em diversos registros e com autorias de diferentes regiões e países, possibilitando acesso a uma variedade de experiências de leitura.

Entre as professoras entrevistadas, é perceptível em suas diversas práticas que há um

⁵³ A *net generation* é a denominação de jovens nascidos entre 1982 e 1991 que cresceram em um ambiente em que estão constantemente expostos à tecnologia baseada em computadores (SANDARS; MORRISON, 2007).

planejamento para incorporar as leituras programáticas sem excluir a autonomia dos alunos. Conforme explicam as falas: “devido a ementa do curso, [...]geralmente eu coloco vários títulos dentro do período [literário] que a gente está trabalhando e peço para que eles escolham aquele que mais se identificou” (P6). Complementa ao afirmar que “a gente não vai conseguir fazer com que o aluno goste de ler, se ele pegar algo que para ele não tem significado naquele momento” (P6). Para Kalman (2008), na prática escolar não se deve ignorar os significados sociais e culturais, nos quais os alunos estão inseridos.

Conforme P5, “existe um planejamento e dentro dele existe uma margem de liberdade, até porque, se a gente começa a impor muito, o efeito não é aquilo que a gente espera que seria o gosto pela leitura, pelo menos um prazer por aquilo”. Sem desconsiderar o compromisso com o conhecimento, a liberdade do “sujeito leitor” proporciona o acesso a textos que considerem significativos e agradáveis (PETIT, 2008) e propicia um espaço promotor da formação da autonomia do indivíduo (SANCHES; RIO, 2010).

Ao sugerir determinado tipo de literatura ou livro no planejamento, parte-se “do momento que eles estão vivendo, então, o adolescente geralmente vai gostar de livros que tenham uma história de amor envolvida, de aventura” (P5). P5 ainda reforça que “a gente ainda dá liberdade para as escolhas, mas tem que ter sim essa estratégia de planejar, senão eles vão para qualquer outro lado e não leem o que tem que ser lido [ementa]”. Reitera-se, portanto, a mudança do papel do professor de centralizador do conhecimento para mediador e desafiador de novas possibilidades de aprendizado, o que não diminui sua responsabilidade com a formação do sujeito (CRUZ, 2008).

Há similaridade entre P1 e P5 nos métodos que avaliam as leituras, pois ambos indicam que as avaliam por discussão, debate ou roda de leitura em sala de aula. P1, por exemplo avalia “através de discussão em sala de aula”; para tanto, pede “aos alunos para comentar, opinar sobre o que acharam com relação a linguagem? Qual o livro que tem uma linguagem mais complicada? E fazer essa intertextualidade com o momento histórico”. P5 pontua que “é sempre retomado o que foi lido e o que tinha por trás daquela leitura. Então, às vezes, em forma de debate ou uma roda de conversa ou eu faço uma série de perguntas e peço para que eles respondam. [...] então eu consigo avaliar se houve compreensão, entendimento, se conseguiram enxergar, perceber e fazer outras leituras” (P5). A utilização de estratégias avaliativas de leitura inclui a compreensão dos alunos e intervenções pedagógicas de análise sobre o que foi lido e entendido em leitura, por meio de discussões, reflexões, relações com o conhecimento prévio e comunicação do conteúdo lido (KOPKE, 1997; CANTALICE, 2004).

Verifica-se que, apesar da experiência dos professores, eles ainda encontram

dificuldades para incentivar a leitura de textos literários entre os adolescentes, devido ao desinteresse dos alunos com a leitura e o livro. As atividades de leitura são orientadas pela ementa das disciplinas; entretanto, há um processo interativo na escolha dos textos literários para aglutinar o objetivo do professor e os interesses dos alunos. Há professores que ressaltaram os entraves na formação que não os habilitou completamente para trabalharem e avaliarem o estímulo à leitura literária; assim, propõem mais apoio da biblioteca com ações contínuas de fomento à leitura. Isto posto, expõe-se a seguir a perspectiva dos docentes sobre a biblioteca.

b) A biblioteca como espaço de incentivo à leitura

Esta subcategoria objetiva verificar se a biblioteca do *lócus* é, de fato, na percepção dos entrevistados, um espaço de leitura e se contribui para a circulação das obras do PNBE. Para tanto, foram aplicados os seguintes questionamentos: “como avaliaria o acervo de literatura da biblioteca?” e “como percebe a relação do uso dos livros literários por seus alunos?”.

Ao serem questionados sobre o acervo de literatura da biblioteca do câmpus, em suma, relataram que é adequado, mas pode melhorar. P6, por exemplo, pontuou que “têm muitos títulos que faltam na biblioteca que a gente acaba precisando [...], acredito que precisa melhorar bastante a diversidade de títulos”; “eu gosto muito do acervo da nossa escola, eu acho que faltam algumas obras, mas assim tá bom, melhor que muitos por aí” (P3), e “acho que deveria ter mais volumes, vejo alguns livros bem usados, não sei ao certo se é por ter poucos volumes, mas mais volumes certamente auxiliariam” (P4). Destaca-se ser importante que a escola disponha de uma biblioteca com condições favoráveis para a prática da leitura e com empréstimos de materiais bibliográficos variados aos alunos; ademais, faz-se também necessário ter profissionais qualificados (professores e bibliotecários) para o estímulo a leitura (PAULA; FERNANDES, 2014).

Ao abordar o uso de obras de literatura pelos discentes, a partir das constatações esboçadas pelos professores, evidencia-se que os alunos leem em nível mediano. Assim, “eles leem porque eu os coloco bastante para ler. Eu os coloco para ler e peço para vir procurar na biblioteca” (P3). Conforme Ivey e Broaddus (2001), Fisher e Ivey (2007) e Morgan e Wagner (2013), no ensino médio há uma diminuição da motivação pela leitura, devido, principalmente, às práticas metodológicas e ao tipo de materiais de leitura adotados, escolhidos para os alunos e não por eles, o que limita o papel da escolha pelos alunos no ensino médio. P2 reforça que “eles leem, alguns deles sim, não os que - vamos dizer assim - os clássicos, mas tem muitos livros atuais que eles estão bem interessados e aí a gente tem que

entrar e ler também, então tenho visto assim nos corredores, nos momentos de intervalos, leituras”. Na esteira dessa percepção, expomos as declarações a seguir:

Tem alguns alunos que fora esses livros que a gente pede para eles lerem, eles procuram muito [literatura] [...]. Eu acredito que **eles leem mediano, a turma toda não**, porque sempre tem aqueles que realmente não gostam mesmo de ler e, às vezes, quando eu peço para ler **algum dos livros, eles não têm muita boa aceitação** (P6, grifo nosso).

Eles leem, boa parte deles leem. Eles gostam muito mais de coisas que estão na atualidade que partam de filme, por exemplo, aquele Diário dos Vampiros [...], a série Amanhecer, Crepúsculo, então assim, **coisas que tem muito a ver com a idade deles**, com a vida que eles estão vivendo atualmente, então coisas que envolvam de repente o **imaginário do adolescente**, do jovem. Agora **para as literaturas mais clássicas é um pouquinho mais complicado**, mas boa parcela tem o hábito de ler [...] (P5, grifo nosso).

Percebe-se, pelo conjunto de depoimentos, que se reitera o debate sobre a aversão de leitura de certas obras selecionadas pela escola e os embates em sala de aula. Ressaltam-se também as preferências e o fascínio dos adolescentes por determinadas leituras; todavia, evidencia-se que não se objetiva endossar o debate sobre “literaturas de massa” e o papel na formação de leitores. Por sua vez, Paiva (2012) expõe a necessidade de conhecer o leitor real que se encontra na escola e que, forçosamente, passa por essas problematizações da formação de leitores dentro e fora do contexto escolar.

Neste tópico, discutiu-se sobre a biblioteca, o seu acervo literário e o interesse e o uso pelos alunos. No que diz respeito ao acervo, os professores consideraram-no adequado, mas consideram também que se pode ampliar mais os títulos e exemplares. Em relação à percepção sobre os leitores, os livros e a biblioteca, reconheceu-se que os alunos leem de forma mediana, preferindo as obras mais atuais aos clássicos; destacou-se também que alguns leem por obrigação. Já a colaboração entre professores e bibliotecários, sob o ponto de vista dos professores, será tratada no tópico seguinte.

c) Colaboração professor-bibliotecário

Esta subcategoria tem a finalidade de conhecer a existência ou não de práticas colaborativas (professores de linguagens-bibliotecários) e compreender como se conduz essa relação. Para tanto, indaga-se “qual o papel do professor no fomento da leitura e gosto pela leitura?”, “a biblioteca da escola pode contribuir para auxiliar o professor na prática docente?”, “há facilidade na comunicação com os bibliotecários?”, complementa-se ao inquirir “como essa relação pode contribuir ou atrapalhar para o incentivo da leitura na escola?”.

Entre as palavras-chave retiradas das transcrições, os respondentes declararam que, no fomento à leitura, o professor assume os seguintes papéis: orientador, estimulador, mediador, facilitador, incentivador e instigador da importância da leitura. Embora seja “extremamente difícil, por exemplo, em uma sala de 40 alunos você conseguir atingir todos [...]” (P6), é evidente que “o professor tem um papel fundamental, devido a forma que ele trata a literatura, não só falando que é importante, mas fazendo com que o aluno se apaixone mesmo pela leitura [...] ele consegue fazer com que o aluno passe também a gostar de ler” (P6).

Dentro desta perspectiva, Diesel, Martins e Rehfeldt (2017) e Berbel (2011), explicitam o professor no papel de mediador do ensino, sendo o aluno o centro do processo ensino-aprendizagem, configurando-se a abordagem pelo método ativo. Assim, conforme os autores, cabe ao docente planejar estratégias pedagógicas, favorecendo a autonomia, a reflexão, o trabalho em equipe e a problematização da realidade, a fim de promover uma aprendizagem significativa.

Neste contexto, averiguou-se como a biblioteca da escola pode contribuir para auxiliar o professor na prática docente. O resultado do questionamento encontra-se no quadro 7:

Quadro 7: Informações obtidas a partir da pergunta 3.10 aos professores

SUJEITO	RESPOSTAS
P1	Acho que a biblioteca poderia também desenvolver mais eventos voltados para essa área de leitura, talvez encontros, oficinas .
P2	[...]talvez se tivessem alguns momentos literários , a própria biblioteca organizar para a gente levar os alunos e não só o que vem do professor e talvez a própria organização da biblioteca atrair os alunos para lá, também seria interessante.
P3	Eu acho que a biblioteca podia de vez em quando, pelo menos a cada bimestre fazer um encontro com os professores mostrando todo o acervo que recebeu, [...] mostrando ao professor as obras que chegaram e as que não chegaram e fomentar entre os professores o interesse para trabalhar os livros atuais não só os clássicos.
P4	A biblioteca pode mantê-lo [professor] informado sobre o acervo , sugerir opções de leitura e até mesmo de projetos para desenvolver com os professores.
P5	A biblioteca, um órgão dentro da instituição bastante importante e relevante para a gente. O que a biblioteca pode fazer é ter mais livros para poder disponibilizar mais para os alunos e divulgar mais os livros que tem; de repente, tem muito livro legal lá que o aluno não sabe que tá lá, porque fica guardadinho ; de repente, fazer um folheto mostrando os livros que têm ou colocar uns cartazes na porta; não sei, chamar atenção para esse cara, que de repente até se interessa, mas nem sabe o que tá lá porque não vai entrar para procurar [...].
P6	A biblioteca pode estar desenvolvendo atividades e projetos junto com professor , a partir inclusive desses livros, atividades que sejam diferentes, tais como o festival de leitura ou alguns projetos que relacione com essa questão da leitura [...].

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Observa-se que a maioria dos entrevistados aponta, especialmente, o planejamento e a execução de projetos pela biblioteca. Percebeu-se a falta de procura dos professores pela biblioteca para conhecer o que ela pode oferecer, pois citaram a necessidade de divulgação

direta das obras aos professores. Roldão (2007) declara que o trabalho colaborativo deve ser planejado em conjunto, por meio de uma interação dinâmica entre os diversos saberes específicos e processos cognitivos, a fim de que possam usufruir das potencialidades de todos os participantes.

Salienta-se a percepção de P5, ao citar que muitos recursos ficam ociosos no espaço da biblioteca pela falta de procura pelos estudantes, possivelmente porque sequer saibam da existência dos mesmos; assim, P3 propõe a aproximação de biblioteca e professores, “[...] o professor dissemina mais na sala de aula, diretamente com o aluno, e a biblioteca não consegue abranger todos os alunos [...]”. Casarin et al. (2013) evidenciam que a colaboração entre professores e bibliotecários é salutar para o processo de aprendizagem, pois os primeiros estão mais próximo aos alunos, com seu domínio curricular e de teorias de ensino e aprendizagem; a respeito do bibliotecário, suas atribuições incluem participar do planejamento e da execução de ações para o uso dos recursos e fontes informacionais e da leitura.

Todos os entrevistados relataram que mantêm uma boa relação com os bibliotecários do *lócus*. A respeito do que a boa ou má relação entre esses profissionais pode acarretar para o incentivo à leitura, ressaltam-se os seguintes trechos: “pode contribuir porque se há uma boa comunicação, a gente consegue fazer projetos que visam à melhoria para os alunos” (P6). Krammer et al. (2018) analisaram que os resultados de colaborações autosseleccionadas mostraram classificações significativamente mais positivas; entretanto, não necessariamente a qualidade do ensino colaborativo.

Destaca-se também a fala de P5: “ela [boa relação] contribui [...]. Quando os dois compreendem que existe uma estratégia forte para atrair o estudante para lá [biblioteca], isso contribui; agora, se as linguagens forem diferentes, obviamente vai atrapalhar”. Apesar dos benefícios do trabalho colaborativo, Forte e Flores (2013), ao investigarem a colaboração entre professores, verificaram que surgiram limitações, principalmente no nível organizacional, como tempo e condições de trabalho, além de falta de treinamento em colaboração, questões motivacionais e pessoais.

Em síntese, neste item, discutiu-se sobre o papel do professor no estímulo à leitura descrito como orientador, estimulador, motivador e mediador. A colaboração da biblioteca se daria por meio do planejamento e execução de projetos; entretanto, somente um professor citou que poderia ser em colaboração e, por fim, todos os entrevistados relataram ter boa relação com os bibliotecários do câmpus.

Apresenta-se, a seguir, a descrição dos estudantes sobre as metodologias aplicadas em sala de aula para o estímulo à leitura, e o espaço que a biblioteca ocupa na formação desses discentes.

5.4.3 Percepção dos discentes

a) Estratégias e métodos de mediação

Observa-se nesta subcategoria a percepção que os respondentes têm das práticas metodológicas de seus professores de linguagens ao estímulo à leitura. Delimitaram-se cinco enunciados para apresentar o nível de concordância e discordância dos discentes, conforme apresentado na tabela 20.

Tabela 20: Percepção dos discentes sobre práticas pedagógicas dos professores de linguagens (N=134).

PROFESSORES DE LINGUAGEM	Medidas descritivas				1		2		3		4		5	
	M	M _o	M _d	DP	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2.1 As literaturas que já li são geralmente indicadas pelos professores de Língua Portuguesa.	3,07	2	3	1,13	7	5,22	43	32,09	34	25,37	33	24,63	17	12,69
2.2 As atividades que os professores de linguagens fazem para o incentivo à leitura são estimulantes e atraentes.	3,25	4	3	1,04	6	4,48	29	21,64	37	27,61	50	37,31	12	8,96
2.3 A metodologia e didática adotada pelos professores no incentivo à leitura são satisfatórias.	3,23	3	3	1,03	10	7,46	16	11,94	53	39,55	43	32,09	12	8,96
2.4 Os professores incentivam a leitura além das necessárias na disciplina.	3,32	3	3	1,07	7	5,22	22	16,42	44	32,84	43	32,09	18	13,43
2.5 Tenho professores que influenciaram no meu desenvolvimento como leitor (a).	3,60	4	4	1,16	8	5,97	16	11,94	30	22,39	47	35,07	33	24,63

Legenda: (1) Não sei responder, (2) Discordo totalmente, (3) Discordo parcialmente, (4) Concordo parcialmente, (5) Concordo totalmente.

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Na perspectiva de 57,46 % (N=77) dos respondentes, os livros de literatura que leram não foram indicados pelos professores de linguagens, e registra-se que 37,32% (N=50) afirmam que os professores influenciaram suas leituras literárias. A maioria dos discordantes (total e parcial) é do sexo feminino; quanto à idade, encontram-se entre 16 e 17 anos, estão nas primeiras e terceiras séries, frequentam o curso Y. Os fatores que influenciam a escolha de um livro, entre jovens de 14 a 24 anos, são o “tema ou assunto”, a “capa” e empatados em terceiro lugar “dicas de professores” e “dicas de outras pessoas” (INSTITUTO DO PRÓ-LIVRO, 2016).

Na visão de 37,31% (N=50), o nível de concordância é parcial em relação às atividades de incentivo à leitura se caracterizarem estimulantes e atraentes, embora 49,25% (N=66) dos respondentes que discordam (parcialmente e totalmente) representem um índice maior do que os que concordam (46,27%, N=62). Nota-se que a maior concentração de dados está na intensidade parcial dos valores em relação a esta afirmação, porém o conjunto de dados ocupa maior proporção em “concordo parcialmente”. Dos 50 respondentes que concordam de forma parcial com a questão, a maioria é do sexo feminino, com 17 anos de idade, e cursando o 3º ano. Salles e Parente (2007) esclarecem que é necessário reconhecer quando as estratégias não estão se desenvolvendo como o esperado, pois tal reconhecimento impõe ao professor a adaptação da sua prática, a partir das necessidades dos alunos.

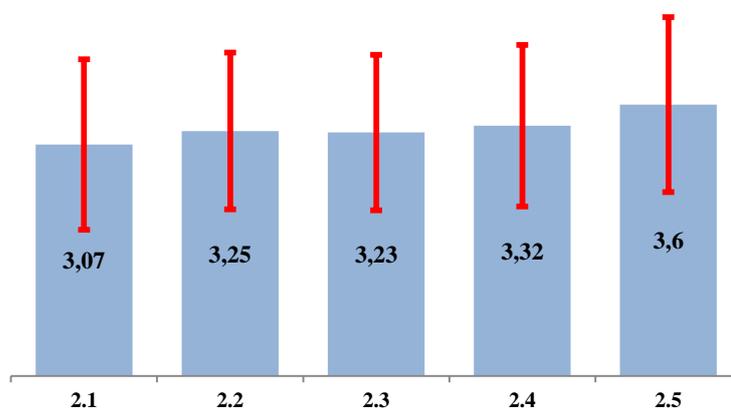
Ao julgarem se a metodologia e a didática adotada pelos professores no incentivo à leitura são satisfatórias, 39,55% (N=53) discordam parcialmente, e 11,94% (N=16) totalmente; por outro lado, 32,09% (N=43) concordam parcialmente, e 8,96% (N=12) concordam totalmente com a metodologia e a didática adotada. Os sujeitos que discordam parcialmente são em maior número meninas entre 16 e 17 anos, principalmente do curso X, distribuídas nas 1º e 2º séries. Devido à complexidade que permeia o ato de ler, surgem diversas práticas pedagógicas para o incentivo à leitura, entretanto sabe-se que, para o estímulo à leitura, necessita-se mais que estratégias e habilidades eficientes; sabe-se também que, se os alunos estiverem desmotivados, descomprometidos ou desacreditados de seu potencial, o professor não terá sucesso (AFFLERBACH et al., 2013).

Nota-se que, na declaração “os professores incentivam a leitura além das necessárias à disciplina”, obteve-se 32,84% (N=44) de discordâncias parciais e 32,09% (N=43) de concordâncias parciais; contudo, ainda sobressai a maioria dos respondentes que discordam (49,26%, N=66) em comparação aos inquiridos que concordam (45,52%, N=61). Outro ponto a considerar é que o valor concordante e discordante encontra-se em um grau relativamente equivalente. Verifica-se que, entre os que discordam, a maioria são garotas com 16 a 17 anos,

dispersas nos três cursos, principalmente na 1ª e 2ª séries. A escolha literária pelos alunos favorece a motivação e o envolvimento com a leitura, pois as leituras autosseleccionadas possibilitam escolhas relacionadas às experiências e ao gosto do próprio aluno (IVEY; BROADDUS, 2001; ALLINGTON, 2012; MORGAN; WAGNER, 2013).

Os resultados mostram que 59,7% (N=80) concordam que há professores que influenciaram no seu desenvolvimento como leitor, em comparação a 34,33% (N=46) que discordam dessa afirmação. Entre as pessoas que influenciam o gosto pela leitura, conforme pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, estão em primeiro a “mãe”, com 11%, e em segundo lugar, com 7%, os “professores” (INSTITUTO DO PRÓ-LIVRO, 2016). Os sujeitos concordantes pertencem ao sexo feminino, tem de 16 a 17 anos, estudam no curso X, na 2ª e 3ª séries. Salienta-se que, nesta subcategoria, tabela 21, verifica-se um índice reduzido de “não sei responder” ($M_o=2$, $M_o=3$ e $M_o=4$) e seleções mais distintas na escala em comparação à categoria anterior (Gráfico 10).

Gráfico 11: Médias e desvio padrão sobre as práticas pedagógicas dos professores de linguagens



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2018).

Os respondentes são mais discordantes na assertiva 2.1 em comparação com a proposição 2.5, respectivamente com médias de 3,07 ($M_o=2$, $M_d=3$, $p=1,13$) e 3,6 ($M_o=4$, $M_d=4$, $p=1,16$): “as literaturas que já li são geralmente indicadas pelos professores de Língua Portuguesa” e “tenho professores que influenciaram no meu desenvolvimento como leitor (a)”. Ressalta-se uma variabilidade maior da média na questão 2.5 ($M=3,6$, $p=1,16$) em relação às demais questões. Relaciona-se a eficácia do professor quanto à compreensão e desempenho geral da leitura nos discentes. Assim, tal eficácia deve ser considerada como parte dos esforços para o ensino-aprendizagem; todavia, deve-se destacar que suas crenças,

tradições escolares, experiências influenciam tanto para melhor quanto para pior (DATNOW; CASTELLANO, 2000; YATES; HOLT, 2009).

A maior divisão encontra-se presente nos questionamentos 2.2 (M=3,25, Mo=2, Md3, p=1,04), 2.3 (M=3,23, Mo=3, Md=3, p=1,03) e 2.4 (M=3,32, Mo=3, Md=3, p=1,16), ponderando as respostas a cada assertiva. A questão 2.3 está representada com dispersão mais próxima da média em que a maioria discorda parcialmente da metodologia e didática adotada pelos professores no incentivo à leitura. Apesar de a maioria dos estudantes terem os professores de linguagens como influenciadores de leitura, percebe-se que gostariam que as aulas de literaturas fossem mais dinâmicas.

Em resumo, os livros que os discentes leem em sua maioria não são indicados pelos professores, pois, conforme os dados, o professor não incentiva leituras além das exigidas em sala de aula. Ao avaliarem se as metodologias e a didática aplicadas nas aulas de literatura são estimulantes, a maioria discorda. Todavia, a maioria dos respondentes afirmou que possuem professores que influenciaram no seu desenvolvimento como leitor. Na alínea subsequente, discorre-se sobre o ponto de vista dos discentes em relação à biblioteca e ao bibliotecário no estímulo a leitura literária.

b) a biblioteca como espaço de incentivo à leitura

Esta subcategoria visa compreender o sentido que os discentes expressam sobre a biblioteca e seus profissionais como promotores de leitura no *lócus*. As questões balizares para determinar o grau de intensidade de concordância e discordância desta análise encontram-se na tabela 21.

Tabela 21: Percepção dos discentes sobre a biblioteca e os bibliotecários (N=134).

“Continua”

A BIBLIOTECA E OS BIBLIOTECÁRIOS	Medidas descritivas				1		2		3		4		5	
	M	M _o	M _d	DP	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2.6 A biblioteca oferece condições (espaço, atendimento, acervo etc) para o estímulo à leitura.	4,46	5	5	0,78	1	0,75	3	2,24	9	6,72	49	30,60	80	59,70
2.7 A biblioteca do Câmpus Paraíso possui um acervo literário diversificado e atualizado.	4,04	4	4	1,06	7	5,22	5	3,73	15	11,19	56	41,79	51	38,06
2.8 Uso a biblioteca para outras atividades que não estão relacionadas à leitura e ao empréstimo de livros.	4,21	5	5	1,02	4	2,99	6	4,48	16	11,94	40	29,85	68	50,75

Tabela 21: Percepção dos discentes sobre a biblioteca e os bibliotecários (N=134).

A BIBLIOTECA E OS BIBLIOTECÁRIOS	"Conclusão"													
	Medidas descritivas				1		2		3		4		5	
	M	M _o	M _d	DP	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2.9 Os bibliotecários contribuem para o meu desenvolvimento como leitor(a).	3,23	4	3	1,18	11	8,21	28	20,90	34	25,37	41	30,60	20	14,93
2.10 Os bibliotecários oferecem um atendimento qualificado e satisfatório as minhas necessidades e expectativas.	3,61	4	4	1,08	6	4,48	14	10,45	35	26,12	50	37,31	29	21,64

Legenda: (1) Não sei responder, (2) Discordo totalmente, (3) Discordo parcialmente, (4) Concordo parcialmente, (5) Concordo totalmente.

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Em relação às condições que a biblioteca disponibiliza para o estímulo à leitura, o grau de concordância entre os respondentes variou de 30,60% (N=49) a 59,70% (N=80). Considera-se, então, um diagnóstico positivo. Concordantes totais em sua maioria são meninas, 16 anos, do curso Y, principalmente matriculadas no 1º ano, oriundas da rede particular de ensino e nível médio completo dos pais. Quando considerada a discordância dessa assertiva, esse número declinou para 2,24% (N=3) a 6,72% (N=9). A contribuição da biblioteca escolar não se restringe em oferecer uma infraestrutura adequada, mas também disponibilizar serviços, programações e interação com a comunidade escolar para colaborar no processo de aprendizagem dos alunos (PAIVA; DUARTE, 2017). Para promoção do acesso ao livro, Silva e Almeida (2015) afirmam que a biblioteca deve realizar atividades que aproximem os estudantes às práticas de leitura literária e leituras que englobem outras leituras e outros conhecimentos.

O próximo item descreve se a biblioteca do câmpus possui um acervo literário diversificado e atualizado. Verificaram-se 38,06% (N=51) de concordantes totais e 41,79% (N=56) de parciais. Logo, o percentual de discordantes totais chegou a 3,73% (N=5) e parciais a 11,19% (N=15). Os discordantes são, em maioria, do sexo feminino com 16 anos, concentrados no curso X e na 2º série. O estudo de Dukpe, Agyekum e Konlan (2018) verificou relação significativa no desempenho acadêmico dos alunos de escolas que possuem bibliotecas eficazes em comparação a estudantes de escolas sem biblioteca. Os resultados indicam que onde bibliotecas são bem mobiliadas, com disponibilidade de materiais de aprendizagem, a frequência dos alunos à biblioteca e os hábitos de estudo contribuem para que o alcance de bons resultados na aprendizagem.

Percebe-se que a forma de interação do alunato com a biblioteca inclui outros serviços. A proposição “uso da biblioteca para outras atividades que não estão relacionadas à leitura e ao empréstimo de livros” revela um percentual de 80,6% (N=108) concordantes (totais e parciais) e apenas 16,42% (N=22) discordantes (totais e parciais) dessa sentença. Conforme pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, a biblioteca escolar é a quarta opção entre as formas de acesso ao livro (18%), depois da “compra em livraria física ou *internet*” (43%), “presentes” (23%) e “emprestados de amigos e familiares” (21%); assim, lê-se mais em casa (81%), na sala de aula (25%) e como terceira alternativa, com 19%, na biblioteca (INSTITUTO DO PRÓ-LIVRO, 2016). Ferrarezi e Romão (2008) analisaram que, na realidade brasileira, a biblioteca escolar está marcada por estereótipos ou pelo silenciamento, o que dificulta, ainda mais, a inserção de novos sentidos na escola e na sociedade. Os concordantes totais são, em sua maioria, do sexo feminino, contam com 16 anos, matriculados no curso Y, 3º ano, na rede particular de ensino e pais com nível escolar médio completo.

Os diagnósticos obtidos sobre os profissionais bibliotecários denotam os seguintes percentuais: quanto à concordância se “contribuem para o desenvolvimento como leitor(a)”, o resultado perfaz um nível de 45,53% (N=60), sendo 30,60% (N=41) e 14,93% (N=20), respectivamente, para o nível de opiniões parciais e totais. Em se tratando do grau de discordância, alcançou percentual de 46,27% (N=62), distribuído em 25,37% (N=34) de opiniões parciais e 20,90% (N=28) de totais. Neste contexto, surgem aos bibliotecários compromissos pedagógicos para o desenvolvimento de suas ações na biblioteca escolar (SALES, 2004). Santa Anna, Gregório e Gerlin (2014) enfatizam o papel do bibliotecário como incentivador e mediador da leitura, pois, como intermediário de diversas fontes de leitura, deve contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

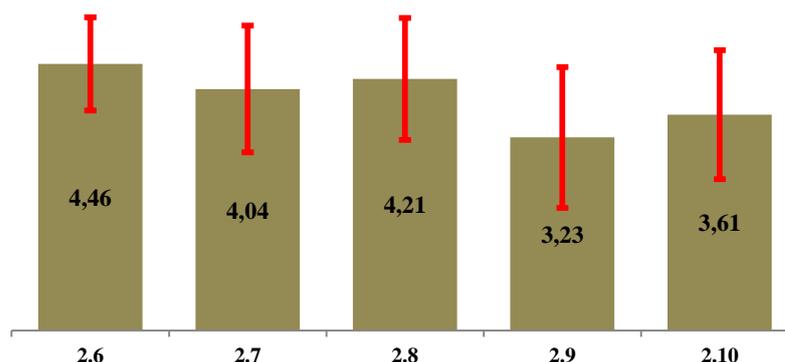
Na afirmação acima, o núcleo intensificado de respondentes ocupa uma posição parcial. Evidencia-se também um percentual de concordância e discordância equilibrado; todavia, a maioria dos respondentes é parcialmente concordante. O sexo feminino, faixa etária 16 a 17 anos, curso X, e cursando o 3º ano são os perfis predominantes dos respondentes que concordam parcialmente. Para Corrêa et al. (2002), o bibliotecário escolar tem uma tarefa difícil que é conquistar o aluno para dentro da biblioteca escolar para usufruir de todas as possibilidades que a biblioteca pode proporcionar.

A respeito do atendimento dos bibliotecários, se é qualificado e satisfatório na percepção dos discentes, a declaração obteve 37,31% (N=50) de concordantes parciais e 26,12% (N=35) de discordantes totais. Contudo, a taxa de concordância apresentou um maior percentual, 58,95% (N=79) em comparação ao grau de discordância, 36,57% (N=49).

Evidencia-se aqui qual é o perfil do público a quem a biblioteca tem que direcionar suas ações de aproximação. O grupo dos “totalmente discordantes” é composto de ambos os sexos, entre 16 e 17 anos, do curso W, matriculados no 2º e 3º anos. Sepúlveda e Araújo (2012) e Corrêa et al. (2002) destacam a importância do estudo de usuários das bibliotecas escolares para mensurar a qualidade e a satisfação dos serviços prestados e, desse modo, identificar as necessidades e subsidiar planejamentos operacionais.

O percentual que “não souberam responder” foi de 21,65% (N=29), na ordem das perguntas da tabela 21: 0,75% (N=1), 5,22% (N=7), 2,99% (N=4), 8,21% (N=11) e 4,48% (N=6). Percebe-se que o índice maior de não opinantes foi na sentença que avalia se os bibliotecários contribuem para o desenvolvimento dos discentes como leitores. No gráfico 12, apresentam-se os valores médios em torno dos quais se concentraram os dados.

Gráfico 12: Médias e desvio padrão das assertivas sobre a biblioteca e os bibliotecários



Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

As médias que destoaram no conjunto de declarações foram em relação aos profissionais bibliotecários: assertivas 2.9 (M=3,23, $M_o=4$, $M_d=3$, $p=1,18$) “os bibliotecários contribuem para o meu desenvolvimento como leitor” e 2.10 (M=3,61, $M_o=4$, $M_d=4$, $p=1,08$) “os bibliotecários oferecem um atendimento qualificado e satisfatório às minhas necessidades e expectativas”. Entretanto, a tabela 22 apresentou-se com as mais altas médias e menores dispersões, até o momento. Em contraste com as tabelas anteriores (tabelas 14, 15, 16 e 21), os dados sugerem uma análise positiva na percepção dos discentes para esta categoria. Osoro-Iturbe (2006) poeticamente afirma que a biblioteca pode ser o solo fértil se for regada por professores, pais, alunos e bibliotecários dispostos a realizar uma revolução consensual, tolerante e realista, mas corajosa, para que floresça mais exuberante.

Nesta subcategoria, verifica-se o subjetivismo dos discentes a respeito da biblioteca e do profissional bibliotecário. Para a maioria dos sujeitos, a biblioteca apresenta condições de

estudo e leitura, assim como acervo literário diversificado e atualizado. Um percentual significativo utiliza a biblioteca para outros fins que não sejam a leitura e o empréstimo de livros, consideram o atendimento pelo bibliotecário satisfatório, entretanto não o veem como colaborador de sua formação como leitor. Percebe-se que são muitos os desafios para a formação literária, metodologias utilizadas, e a ações da biblioteca podem aproximar ou distanciar os alunos da leitura (ALMEIDA, 2011). Para expor a percepção dos bibliotecários, professores e alunos sobre as práticas pedagógicas e o papel da biblioteca, apresentamos, a seguir, o diálogo entres as três vozes.

5.4.4 Entretecendo perspectivas: uma síntese dos resultados sobre as práticas pedagógicas e o papel da biblioteca

Este tópico baseia-se em dois pilares, o fazer pedagógico e o fazer bibliotecário, realizados e vivenciados pelos sujeitos no cotidiano escolar e suas consequências na formação de leitores nesse espaço educacional. Vislumbra-se identificar as ações em vigor na circulação e uso do acervo do PNBE, assim como reconhecer as relações dos profissionais envolvidos nas práticas de leitura a partir do ponto de vista dos alunos. Espera-se que o cruzamento entre as vozes dos bibliotecários, professores, alunos e fundamentação teórica promova reflexões e compreensão do cotidiano educacional na atualidade, no intuito de colaborar para um processo de transformação em prol do fomento à leitura.

Quadro 8: Comparativo entre os resultados da subcategoria “estratégias e métodos de mediação”

ENTREVISTAS	BIBLIOTECÁRIOS	DOCENTES	DISCENTES*	QUESTIONÁRIOS
Estratégias e métodos de mediação				
<i>Você realiza atividades de incentivo à leitura literária na biblioteca/com seus alunos?</i>	57,14% (N=8): sim 21,43% (N=3): não	100% (N=6) - interpretação de texto;	57,46% (N=77): não 37,32% (N=50): sim	<i>2.1 As literaturas que já li são geralmente indicadas pelos professores de Língua Portuguesa.</i>
<i>Se sim, como são realizadas/planejadas/avaliadas?</i>	- feira de troca de livros: 25% (N=4); - cinema na biblioteca com 18,75% (N=3); - café literário e exposições com 12,5% (N=2) cada	83,33% (N=5): planejamento	49,25% (N=66): não 46,27% (N=62): não	<i>2.2 As atividades que os professores de linguagens fazem para o incentivo à leitura são estimulantes e atraentes.</i>
		- professores (planejamento) x alunos (delineamento/ autonomia) - discussões; - debates;	51,49% (N=69): não 41,05% (N=55): sim	<i>2.3 A metodologia e didática adotada pelos professores no incentivo à leitura</i>

		- rodas de conversa.		<i>são satisfatórias.</i>
<i>Quais suas dificuldades para se trabalhar com literatura?</i>	- falta de tempo; - excesso de ações administrativas e técnicas; - falta de recursos humanos; - orçamentária; - acervo; - interesse nas tecnologias; - falta de hábito de leitura dos adolescentes.	- barreira que os alunos têm em relação à literatura; - embasamento teórico dos primeiros anos; - formação inicial dos professores.	49,26% (N=66): não 45,52% (N=61): sim	<i>2.4 Os professores incentivam a leitura além das necessárias na disciplina.</i>
<i>O que acha que poderia melhorar?</i>	- capacitação; - cooperação entre professores e bibliotecários.	- capacitação; - apoio da biblioteca; - metodologias diferentes para os clássicos; - reforço da importância da leitura; - programações específicas.	59,7% (N=80): sim 34,33% (N=46): não 46,27% (N=62): não 45,53% (N=61): sim	<i>2.5 Tenho professores que influenciaram no meu desenvolvimento como leitor (a).</i> <i>2.9 Os bibliotecários contribuem para o meu desenvolvimento como leitor</i>
<i>O que poderia ser feito de diferente para contribuir para a formação de leitores?</i>	- mais atividades; - estrutura física; - cultura organizacional.	- projetos (biblioteca ou em parceria com os professores); - inclusão de novas tecnologias; - atividades lúdicas.	90,30% (N=129): sim 8,96% (N=12): não 79,85% (N=107): sim 14,92% (N=20): não	<i>2.6 A biblioteca oferece condições para a leitura</i> <i>2.7 A biblioteca possui acervo atrativo</i>

*Nota: O percentual apresentado é a somatória obtida em cada afirmação pela pontuação total e parcial.
Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Detectou-se que a maioria das bibliotecas do IFTO promovem atividades de incentivo à leitura literária, sendo que as atividades mais realizadas nos câmpus são a feira de troca de livros, cinema na biblioteca, café literário e exposições de livros. Conforme Gomes e Bortolin (2011), a exibição de filmes pode ser uma atividade diversificada para capacitar os adolescentes a lerem com prazer; contudo, é importante distinguir que a adaptação literária contém uma linguagem e a literária possui outra distinta. Para Silva e Almeida (2015), cabe à escola e à biblioteca a promoção de ações que aproximem os discentes das práticas de leitura, não apenas de forma didática, mas também literária e de fruição. Naranjo Vélez (2005) destaca que a concepção de promoção de leitura diverge da animação da leitura, ao passo que esta motiva os leitores através da recreação, aquela transcende a animação, pois objetiva fortalecer as competências leitoras dos discentes.

Em sua totalidade, o grupo de professores trabalha com literatura em sala de aula, através de discussões, seminários, teatro, produção de vídeo e paródias, principalmente para promoção de interpretação de textos, fluência no ato de ler, produção textual e apresentação de escolas literárias. Ranke et al. (2011) ressaltam a importância de dedicar-se ao desenvolvimento do letramento literário, por meio das formas de como a leitura é estimulada pelos professores e praticada pelos alunos. Deve-se atentar aos processos e às abordagens instrucionais da leitura que possibilitem a construção de habilidades de letramento necessárias aos estudantes para o aprendizado (GOLDMAN, 2012).

Por conseguinte, os estudantes avaliaram negativamente as práticas de leitura literária desenvolvidas no câmpus: suas leituras não são indicadas pelos professores (57,46%, N=77), as atividades em sala de aula não são estimulantes (49,25%, N=66), assim como não utilizam a biblioteca para empréstimos de obras e leitura (80,6%, N=108), e 51,49%, N=69, opinaram desfavoravelmente sobre as metodologias e didáticas adotadas pelos professores para o incentivo à leitura. Acerca das práticas de leitura dos adolescentes no ambiente escolar, estas, geralmente, são guiadas por seleções de leitura do currículo, obras clássicas e textos para o vestibular. Tais títulos, apesar de sua importância literária, possivelmente, são distantes da realidade do aluno e, por conseguinte, não lhe despertam o interesse pessoal. (SANFELICI; SILVA, 2015). Faria (1995) salienta que há um desencontro entre os interesses e as preferências dos sujeitos e os da escola.

Entretanto, a maioria dos estudantes mesmo não concordando com as práticas de leitura no câmpus, revela que os professores exercem influência em sua formação como leitor. Cruz (2008) resalta que o professor passou a ser considerado como um problematizador, aquele que desafia os alunos a buscarem outras possibilidades de caminhos para a aprendizagem. Nessa perspectiva, é indispensável que os professores questionem o seu papel e as metodologias adotadas, buscando novas estratégias que proporcionem aprendizagens mais significativas (CARVALHO; GASQUE, 2018).

Depreendem-se desta análise que as práticas desenvolvidas pelos professores exploram diversos recursos em sala de aula, privilegiando o diálogo e a participação dos estudantes; porém, apesar disso as expectativas dos alunos divergem do que os professores propõem ao ensino da leitura. Ressalta-se que a leitura é um ato que depende da motivação recebida e/ou consequência de uma vivência agradável desta prática para que se transforme em hábito (WIGFIELD; GUTHRIE, 1997; STANFIELD, 2008; GOMES; BORTOLIN, 2011; AYDEMİR; ÖZTÜRK, 2012).

Evidencia-se que os profissionais são cientes das dificuldades para se trabalhar literatura com adolescentes, especialmente pela “falta de interesse” destes, por isso citaram como empecilhos ao seu trabalho a “barreira que os alunos têm em relação a literatura” e a “falta de hábito de leitura nos adolescentes”. Neste ponto, evidenciaram também os impactos das novas tecnologias como fator motivador ao desinteresse da literatura. Entretanto, para Tan et al. (2013), essa barreira pode ser uma nova possibilidade de educação, haja vista dispor de livros digitais. Corrêa e Dias (2016) também verificaram a forte presença das tecnologias no cotidiano dos estudantes, e, embora atestassem que são pouco aproveitadas em sala de aula para o ensino-aprendizagem, indicaram que são significativas no desenvolvimento de multiletramentos em benefício da autonomia e criatividade dos estudantes.

Sugere-se a parceria entre os bibliotecários e professores em projetos, conforme Gomes e Bortolin (2011), para alcançar os propósitos de uma atividade de promoção à leitura. É fundamental a colaboração entre os membros da comunidade escolar, em distintas situações de envolvimento: gestores, professores, bibliotecários e alunos. Entretanto, verificou-se que a maioria dos professores solicitou a cooperação da biblioteca para as atividades por eles direcionadas, mas não evidenciou um trabalho em conjunto. Devido à identificação de suas limitações, os docentes recomendaram também o oferecimento de cursos de formação específica nesta área de atuação. De acordo com Rasteli e Cavalcante (2013), a formação de mediadores da leitura implica a reflexão crítica da realidade e a busca pelo aprimoramento e crescimento constante.

Na opinião da maioria dos alunos, porém com uma margem pequena, os professores não incentivam a leitura além das necessárias à disciplina. B4 observa que o “incentivo à leitura por parte dos professores se volta muito à questão das leituras obrigatórias passadas em sala de aula”; entretanto, possuem professores que influenciaram no desenvolvimento como leitor. Sanfelici e Silva (2015) ressaltam que a seleção de leituras impostas pela escola não dialoga com os reais interesses dos estudantes, o que gera um conflito na medida em que os estudantes ou não gostam de ler ou gostam de ler, mas não necessariamente são atraídos pelas determinações do currículo.

Depreende-se que, mesmo conscientes da situação adversa quanto à promoção da leitura, há a necessidade de se construir um conjunto de estratégias específicas para o incentivo da leitura, conciliando acervo de qualidade, bibliotecas adequadas, profissionais capacitados e boas condições de trabalho.

Verificou-se avaliação positiva da biblioteca quanto ao acervo literário, o ambiente e a frequência pelos alunos, entretanto os profissionais bibliotecários destacam que muito tem a

melhorar para oferecer um ambiente adequado à leitura. Configura-se, desta maneira, o desafio de combinar política de distribuição de bens culturais, dinamização das bibliotecas e formação de professores e bibliotecários como mediadores de leitura (BEAUCHAMP; SILVA, 2007; FERRAREZI; SOUSA, 2014).

Os resultados também sugerem a necessidade de avaliação das metodologias aplicadas ao estímulo à leitura, tendo em vista a desmotivação por parte dos estudantes e a relação dos adolescentes com os meios digitais.

Constataram-se no câmpus atividades de incentivo à leitura literária na sala de aula e nas bibliotecas; entretanto, não são estimulantes aos alunos e não influenciam nos empréstimos de livros. Conforme os alunos, os professores influenciam no hábito da leitura, mas não fora da sala de aula. Os bibliotecários, por sua vez, não são nem percebidos como influentes no desenvolvimento como leitor. A seguir, é esboçado o resumo das análises sobre a biblioteca e o seu papel no incentivo à leitura.

Quadro 9: Comparativo entre os resultados da subcategoria “biblioteca como espaço de incentivo à leitura”

ENTREVISTAS	BIBLIOTECÁRIOS	DOCENTES	DISCENTES*	QUESTIONÁRIOS
A biblioteca como espaço de incentivo à leitura				
<i>Como a biblioteca apoia o incentivo à leitura na escola?</i>	- assistência nas atividades de extensão; - qualidade nos serviços prestados; - divulgação; - sugestões de obras dos usuários.	- acervo adequado.	80,6% (N=108): sim 16,42 (N=22): não	<i>2.8 Uso a biblioteca para outras atividades que não estão relacionadas à leitura e ao empréstimo de livros.</i>
<i>A biblioteca é um espaço adequado para a leitura? Que melhorias poderiam ser feitas para contribuir para a formação de leitores?</i>	50% (N=7): adequado 35,71% (N=5): não Obs.: estrutura física	- projetos; - divulgação para os professores.	90,30% (N=129): sim 8,96% (N=12): não	<i>2.6 A biblioteca oferece condições (espaço, atendimento, acervo etc) para o estímulo à leitura.</i>
<i>O que poderia ser feito de diferente para contribuir para a formação de leitores?</i>	- mais atividades; - estrutura física; - cultura organizacional.	- projetos (biblioteca ou em parceria com os professores); - inclusão de novas tecnologias; - atividades lúdicas.	46,27% (N=62): não 45,53% (N=60): sim	<i>2.9 Os bibliotecários contribuem para o meu desenvolvimento como leitor(a).</i>

<i>Como é divulgada aos usuários a chegada de novos livros na biblioteca?</i>	15,79% (N=3): e-mail institucional; 15,79% (N=3): redes sociais; 8,42% (N=3): exposição de novas aquisições.	PNBE - deveria ter mais; - “cantinho de divulgação”.	1.1= 69,40% (N=93): não 1.2= 61,20% (N=82): não 1.3= 73,39% (N=97): sim 1.4= 47,01% (N=63): não	1.1 Tenho conhecimento sobre o PNBE. 1.2 O Câmpus Paraíso me ofereceu informações sobre o PNBE. 1.3 Gostaria de ter mais informações sobre o PNBE. 1.4 Já li livros do acervo do PNBE.
<i>Em sua opinião, como avaliaria o acervo de literatura da biblioteca?</i>	- qualitativo; - variado; - rico; - relevante; - atualizado. <i>Divergentes:</i> - bom; - regular; -satisfatório.	- bom, mas poderia melhorar: diversidade de títulos e mais volumes.	79,85% (N=107): sim 14,92% (N=20): não	2.7 A biblioteca do Câmpus Paraíso possui um acervo literário diversificado e atualizado.
<i>Como você percebe a relação do uso dos livros literários na biblioteca/por seus alunos?</i>	- numeroso; 50% da circulação da circulação são obras de literatura	- mediano;		
<i>Há muitos empréstimos pelos alunos? E professores?</i>	- discentes;	- discentes (exigência escolar)		
<i>Você considera o atendimento da biblioteca aos usuários satisfatório?</i>	50% (N=7): satisfatório 21,43% (N=3): razoável 14,29% (N=2): não	- bom relacionamento;	58,95% (N=70): sim 36,57% (N=49): não	2.10 Os bibliotecários oferecem um atendimento qualificado e satisfatório as minhas necessidades e expectativas.

*Nota: O percentual apresentado é a somatória obtida em cada afirmação pela pontuação total e parcial.
Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Analisa-se como alunos e professores têm subjetivado o papel da biblioteca no estímulo à leitura. Enfatiza-se que cada biblioteca do IFTO possui uma singularidade, que está relacionada ao perfil de gestão de cada câmpus do IFTO, aos bibliotecários que a gerenciam e à equipe da biblioteca e ao relacionamento com os usuários. É notório, a partir dos dados da pesquisa, o uso da biblioteca pelos alunos do *lócus*, visto que 80,6% (N=108) a utilizam, mesmo que tal uso não esteja relacionado à leitura e ao empréstimo de livros. Para Agosto (2016) e Small et al. (2009), é preciso que a biblioteca promova campanhas e estratégias motivacionais para que o público tenha ciência de toda a gama de serviços disponíveis para os adolescentes.

Obteve-se uma estimativa da frequência de uso do espaço da biblioteca pelo quantitativo de frequência à sala de acesso à *internet*, localizada na biblioteca, a qual demanda assinatura, pois a biblioteca do Câmpus Paraíso do Tocantins não possui controle de entrada e saída de usuários. Assim, verificou-se que, mensalmente, em 2017, obteve-se um fluxo de 1.163 usuários, evidencia-se que o número de frequência possivelmente é superior, pois alguns alunos não assinam a ficha de entrada. Ressalta-se, que é 303 o número de alunos matriculados no médio integrado e 428 estudantes no ensino superior, totalizando 759 alunos matriculados no Câmpus Paraíso do Tocantins no período de 2017/1 (WOLFF, 2017).

Infere-se que um dos motivos de seu frequente uso seja porque os alunos do ensino técnico integrado ao médio permanecem na escola em dois turnos - matutino e vespertino. Assim, o espaço da biblioteca os ampara para diversos fins: passar o horário do intervalo entre os turnos, descansar, encontrar os colegas, responder atividades escolares, pesquisar e acessar a *internet*. Contudo, necessita-se de investigações futuras para estabelecer a possível relação de uso frequente da biblioteca do IFTO pelos discentes do ensino técnico integrado, pois, conforme os dados, para 90,30% (N=129) dos respondentes, a biblioteca oferece condições para o estímulo à leitura.

Entretanto, na visão de 35,71% (N=5) dos bibliotecários, a biblioteca ainda não se configura como um ambiente adequado às atividades de leitura, principalmente devido à estrutura física em prédios adaptados, com espaço pequeno e sem divisórias. O acesso a outros livros ou materiais de leitura fora do currículo escolar proporciona leituras autorreguladas e autosselecionadas, frequência na biblioteca e hábitos de leitura, por conseguinte, constitui relação positiva com o desempenho escolar dos estudantes (MCQUILLIAN; AU, 2001; HEINSTROM, 2006; GOODIN, 2010).

Não se pode resumir a biblioteca somente ao acervo de que dispõe. Conforme Casarin et al. (2013), são três elementos essenciais que compõem a biblioteca: a estrutura física, o profissional qualificado para atuar no contexto educacional e um programa – conjunto de atividades e serviços planejados e oferecidos aos seus usuários. A biblioteca apoia o estímulo à leitura, a partir da assistência nas atividades de extensão, qualidade nos serviços prestados, divulgação do acervo e no recebimento de sugestões de obras dos usuários. Compreende-se que a maioria das atividades citadas não tratam de ações de incentivo à leitura. Como descrito por Gomes e Bortolin (2011), essas ações são parte do trabalho obrigatório na rotina da biblioteca; pensá-las como promotoras de leitura, de projetar atividades inovadoras aos leitores.

Então, questionou-se o que poderia ser feito de diferente para contribuir para a formação de leitores. Para os bibliotecários significaria a oferta de mais atividades de incentivo à leitura, melhoria da estrutura física e mudança da cultura organizacional da instituição. Já os professores consideram a disponibilização de projetos executados pela biblioteca ou em parceria e também a inclusão de novas tecnologias e atividades lúdicas para o estímulo a leitura como ações que contribuiriam para a formação do público leitor. Percebe-se que o diálogo entre os mesmos foi estabelecido de forma diferente; os bibliotecários defendem mudanças mais amplas, que abranjam os aspectos de gerência e de investimentos; já os professores defendem mudanças de sentido mais prático, as quais envolvem estratégias de aproximação ao leitor.

Neste cenário, os discentes não veem o bibliotecário no universo de pessoas que influenciaram no gosto pela leitura, sendo que 20,90% (N=28) discordam totalmente que os bibliotecários contribuem para o desenvolvimento como leitor. Para Petit (2008), é primordial o encontro com um mediador para fomentar o gosto pela leitura, pois somente a proximidade material com o livro não garante que o aluno aventure-se na cultura letrada; assim, a atuação desse mediador pode ser decisiva na formação do leitor.

Constatou-se que a divulgação de informações sobre os novos livros que irão compor o acervo, incluídos os do PNBE, geralmente ocorre por meio do *e-mail* institucional, redes sociais e pela exposição provisória do material bibliográfico. Conforme demonstram os dados, pondera-se que as formas de divulgação necessitam de reformulação ou ampliação, pois não estão atingindo o objetivo, que é noticiar os livros adquiridos e fomentar o uso do acervo da biblioteca. Ampara-se tal premissa nas falas dos professores de que “deveria ter uma maior divulgação” (P1), no desconhecimento sobre as obras do PNBE e no interesse dos alunos em obter mais informações. A *web 2.0* contribui na divulgação da biblioteca por ser mais uma ferramenta de divulgação de serviços e de disseminação da informação de amplo alcance (JESUS; CUNHA, 2012).

Os estudantes avaliaram de modo positivo o atendimento da biblioteca, apesar de os bibliotecários entenderem que é necessário garantir espaço adequado e condições de funcionamento que favoreçam um atendimento de qualidade e propício à mediação da leitura. De acordo com a análise da maioria dos sujeitos, o acervo de literatura da biblioteca foi avaliado de maneira positiva pelos três grupos, porém pode melhorar a diversidade de títulos e a quantidade de volumes. Na percepção dos bibliotecários, o uso do acervo literário, principalmente pelos discentes, corresponde a 50% dos empréstimos da biblioteca; no entanto,

os professores observam a leitura de livros de literatura mediana pelos estudantes, sobretudo por exigência escolar.

Percebeu-se, pelo fluxo de empréstimo do acervo da biblioteca do Câmpus Paraíso do Tocantins, que, em comparação com os professores, os estudantes do ensino médio são os que fazem mais uso das obras de literatura (Tabela 20). Tardif e Zourhlal (2005), ao pesquisarem o hábito de professores da educação básica em leitura de comunicações e artigos, verificaram que, em geral, os professores do ensino fundamental leem mais que os do ensino médio, ainda que estes últimos sejam mais escolarizados que os primeiros. Salienta-se a necessidade de os professores dialogarem com seus pares devido às dificuldades encontradas para a formação de leitores, com o intuito de buscarem soluções conjuntas para o desenvolvimento de habilidades de leitura (GOMES, 2005).

Apesar de significativa a democratização dos livros por programas como o PNBE, destaca-se que, para a formação do leitor, deve-se atentar para condições das bibliotecas, em aspectos como: organização, atendimento, formação de acervo literário, práticas pedagógicas e o papel do bibliotecário na mediação da leitura. Para uma biblioteca mais dinâmica, Ferrarezi e Sousa (2014) indicaram outros pontos, tais como: a inclusão da biblioteca no projeto pedagógico da escola, atividades de caráter literário, lúdico e pedagógico.

Investigou-se a visão dos sujeitos em relação aos serviços prestados pela biblioteca, e os dados possibilitaram perceber que os alunos utilizam mais a estrutura física da biblioteca do que seu acervo e serviços; todavia, o acervo, o atendimento e o espaço da biblioteca foram avaliados positivamente. De acordo com os bibliotecários, há uma problemática quanto à falta de espaço físico e carência de recursos humanos para a biblioteca na maioria dos câmpus. A divulgação do acervo é, na maioria das vezes, feita de forma interna na biblioteca e por *e-mail* e redes sociais; porém, conforme os professores, a divulgação deveria ser ampliada para alcançar aqueles que não chegam a entrar na biblioteca. Abaixo, apresenta-se a discussão sobre o trabalho colaborativo entre bibliotecários e professores.

Quadro 10: Comparativo entre os resultados da subcategoria “Colaboração professor-bibliotecário”

ENTREVISTAS	BIBLIOTECÁRIOS	DOCENTES	DISCENTES*	QUESTIONÁRIOS
Colaboração professor-bibliotecário				
<i>O que você acha que a biblioteca da escola pode contribuir para auxiliar o professor na prática docente?</i>	- divulgação do acervo; - pareceria em projetos.	- sugestão e execução de projetos, encontros, oficinas, festivais de leituras; - encontros com professores para divulgação do	46,27% (N=62): não 45,53% (N=60): sim	<i>2.9 Os bibliotecários contribuem para o meu desenvolvimento como leitor(a)</i>

		acervo; - cooperação em projetos.		
<i>Qual o papel do professor no fomento da leitura/gosto pela leitura?</i>	<i>Sem dados</i>	- orientador; - estimulador; - mediador; - facilitador; - incentivador; - instigador - motivador e motivado.	59,7% (N=80): sim 34,33% (N=46): não 49,26% (N=66): não 45,52% (N=61): sim	<i>2.5 Tenho professores que influenciaram no meu desenvolvimento como leitor (a). 2.4 Os professores incentivam a leitura além das necessárias na disciplina.</i>
<i>Há facilidade na comunicação com os professores de línguas?</i>	57,14% (N=8): Sim, mantém boa relação. 14,29% (N=2): Sim, mas tem ressalvas. 21,43% (N=3) não responderam	100% (N=6): sim	<i>Sem dados</i>	<i>Sem dados</i>
<i>Como essa relação pode contribuir/ atrapalhar para o incentivo da leitura na escola?</i>	100% (N=14): Contribuir com a execução de projetos em colaboração	100% (N=6): Contribuir com a execução de projetos em colaboração	56,72% (N=76): sim	<i>1.9 O câmpus precisa de mais projetos e programas como o PNBE para o estímulo à leitura</i>

*Nota: O percentual apresentado é a somatória obtida em cada afirmação pela pontuação total e parcial.

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Infere-se que a colaboração entre os profissionais – bibliotecários e professores - contribui para o incentivo à leitura, bem como que é necessário dinamizar o acesso ao acervo e o seu uso. Percebe-se que não se avança na elaboração de uma proposta colaborativa efetiva. Constatou-se, a partir dos dados de pesquisa e levantamento na Coordenação de Pós-graduação e Pesquisa e na Coordenação de Extensão do Câmpus Paraíso, que não existiu nenhum cadastro de projeto de incentivo à leitura em parceria biblioteca e professores em vigor em 2017 (SILVA, 2017). É preciso ampliar o espaço de diálogo entre os profissionais, pois conforme B12, “nossos professores não são muito de buscar parcerias com os bibliotecários e vice-versa. Falta um interesse maior pelo tema de ambas as partes”.

Varlejs, Stec e Know (2014) verificaram os motivos de baixo desempenho no letramento pelos estudantes de dezenove escolas secundárias. Os elementos que mais afetam o processo de letramento informacional são a preguiça dos estudantes, resistência dos professores em colaborar, concepções limitadas e a falta de tempo dos bibliotecários e professores. Paiva e Corrêa (2015) ressaltam que todos os mediadores de leitura, os bibliotecários, os professores e os gestores, são os que possuem o poder de efetivar que o livro circule no ambiente escolar. Os profissionais precisam conhecer o acervo e suas potencialidades, assim como trabalhar de forma colaborativa para facilitar as atividades de leitura aos leitores iniciantes.

Percebeu-se que ambos os profissionais consideram a relação em vias inversas: os bibliotecários consideram que o professor deve procurar a biblioteca, e os professores entendem que a biblioteca é que deve buscar o auxílio do professor com sugestões e execução de projetos. Porém, é possível inferir que é necessário encontrar o meio do caminho para o trabalho em conjunto, no qual os profissionais se apropriem das políticas públicas em um tratamento adequado: integrar os livros às atividades da sala de aula e da biblioteca, orientar os alunos na leitura dessas obras, propiciando-lhes o gosto literário. A partir das considerações citadas pelos profissionais sobre a colaboração professor-bibliotecário, entende-se que há possibilidades de trabalhos cooperativos.

Desse modo, verifica-se que se faz necessário, com base em ações de natureza colaborativa, criar nas escolas uma cultura de análise de práticas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem (PIMENTA, 2005).

Orientou-se pelo objetivo específico de identificar o papel dos mediadores para a utilização do acervo do PNBE. Os resultados sugerem a inexistência de um trabalho colaborativo entre os mediadores. Embora a biblioteca tenha limitações, o espaço foi avaliado positivamente pelos discentes, ainda que não vejam o bibliotecário como atuante em seu desenvolvimento como leitor. Em suma, os profissionais têm uma boa relação interpessoal, mas não possuem trabalhos colaborativos; geralmente, as atividades de incentivo à leitura são separadas. Entretanto, percebe-se que ambos sabem determinar o que poderia ser feito em conjunto, como, por exemplo, projetos em parcerias. Assim, na subseção seguinte, encontra-se a descrição do perfil do leitor de literatura, dos professores e dos bibliotecários do *locus*.

5.5 Perfil dos leitores de literatura

A última categoria de análise foi realizada com o objetivo de apreender os elementos esquemáticos do conceito de leitura, literatura e o perfil dos leitores do programa mediante a percepção e experiências dos sujeitos envolvidos no ato de ler. A categoria é composta a partir das perguntas 4.1 a 4.10 do roteiro semiestruturado (Apêndice A e B) e 3.1 a 3.10 do questionário (Apêndice C). Apresenta-se por meio das seguintes subcategorias: “concepções de leitura e literatura”, “percepção sobre as práticas de incentivo à leitura” e “percepções sobre os sujeitos leitores”.

Na realidade brasileira, a escola é a instituição com maior responsabilidade na formação do leitor, pois é onde a maioria dos leitores tem seu primeiro contato com o livro, assim, delegou-se a ela a incumbência de promover o acesso, estimular e planejar ações de leitura (PAULA; FERNANDES, 2014). Ressalta-se a relevância de conhecer as concepções de leitura e literatura explicitadas pelos mediadores e a relação estabelecida com os livros, no sentido de compreendê-las como fundamento de sua prática no âmbito escolar. Entende-se a complexidade dos conceitos de leitura, literatura e leitor, mas neste item trata-se da percepção dos sujeitos e da concepção que foi atribuída a estes termos; compreende-se também, a partir da análise destes dados, o perfil do leitor do ensino médio.

5.5.1 *Percepção dos bibliotecários*

a) Concepções de leitura e literatura

Com o propósito de identificar os conceitos sobre leitura e literatura na percepção dos bibliotecários e desvelar os mediadores na qualidade de sujeitos leitores ou não leitores, definiram-se, para tal fim, as seguintes questões: “qual a sua opinião sobre leitura?”, “o que a motiva a ler?” e “acredita que a leitura é relevante para o desenvolvimento do aluno?”.

Para situarmos o sujeito leitor, faz-se necessário buscar compreender os elementos que constituem o embasamento sobre leitura e que fundamentam a organização das práticas de mediação (SILVA, 1999). No quadro 11, apresentam-se as palavras-chave ou expressões que foram associadas ao conceito de leitura pelos profissionais da biblioteca:

Quadro 11: Palavras ou expressões relacionadas à leitura pelos bibliotecários do IFTO.

Palavras ou expressões	f
Aprimora o vocabulário	1
Conhecimento	4
Contribui para formação	1
Democratização do acesso às informações	1
Desenvolvimento da escrita	1
Desenvolvimento das pessoas	1
Dinamiza o raciocínio e a interpretação	1
Essencial / fundamental	1
Estudo	3
Exercitar a mente	1
Formação do cidadão	1
Importante	4
Informar	2

Lazer	1
Poder argumentativo	1
Possibilidades críticas e reflexivas	1
Preservação da saúde mental	1
Viagem ao universo das letras	1

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Percebem-se funcionalidades distintas advindas da conceituação; parte-se, assim, de “importante”, “informar”, “conhecimento” e “estudo” como os principais significados atribuídos ao conceito de leitura. Verifica-se que a maioria dos sentidos em torno da leitura foram associados à acepção de leitura para utilização prática; desse modo, conceitos relacionados ao prazer e ao lazer foram pouco indicados. Considera-se por leitura de lazer a leitura que os alunos escolhem fazer, também definida por leitura voluntária, recreativa, independente, autosseleccionada, leitura de tempo livre e leitura fora da escola; em suma, compreende uma preferência pessoal do leitor (MELLON, 1990; HUGHES-HASSEL; RODGE, 2007).

B14 relaciona a leitura a um aspecto de libertação, o intuito de sair da realidade, a “leitura é viagem ao universo das letras, de forma gratuita e segura. Ler é aprimorar a mente, adquirir argumentos plausíveis a presentes e futuras conversações. Ler é dialogar com mente, imaginando o que não é tateável ao movimento das mãos é sentir o coração navegar nas emoções”. De acordo com Hughes-Hassel e Rodge (2007), primeiramente tem-se que expandir a própria definição de leitura e os empregos que se têm feito dela, para que os estudantes se entreguem à leitura de lazer. Para as autoras, devido ao uso generalizado da *internet* pelos adolescentes, é preciso expandir o conceito de leitura para incluir o uso de *sites*, *e-books*, *e-mails*, entre outros, para promover a leitura na *internet*.

Os principais interesses de leitura pelos bibliotecários enquadraram-se majoritariamente na “busca pelo conhecimento” (B8), “educação continuada” (B13), “leio por necessidade e curiosidade” (B4). Entretanto, diferencialmente, B4 cita que os “motivos são inúmeros, primeiro exercitar a mente” (B4) e “textos escritos com esmero e qualidade me fascina e me prende a atenção” (B6); contudo, B9 reconhece: “no momento não consigo ler nada [...]”. Conforme os estudos de Hassen (2016) e Oyeronke (2009), o hábito de leitura dos professores geralmente relaciona-se com a profissão; por isso, priorizam temas acadêmicos e consideram a leitura como requisito para o exercício docente. Batista (1998) verificou que os docentes leem pouco e afastam-se de leituras para deleite.

No que diz respeito às respostas relacionadas ao questionamento sobre a importância da leitura para o desenvolvimento aluno, B1 declara que “é nítida a diferença na escrita e na

fala de um aluno que é leitor. Ele tem conteúdo em suas argumentações que somente são possíveis àqueles que cultivam o hábito da leitura”, e B3 ressalta que a leitura “auxilia no uso da memória, no desenvolvimento e aperfeiçoamento da oralidade e escrita [...]”. Outro aspecto importante refere-se a “possibilitar a este o ingresso nos mais variados projetos acadêmicos, pois quanto mais o aluno lê, mais envolvido fica no meio acadêmico, querendo conhecer além da sala de aula” (B14). De acordo com Md Shail e Andleeb Alvi (2011), a leitura constitui-se num processo cognitivo que contribui para o desenvolvimento do intelecto do indivíduo. Verifica-se que a capacidade de ler e de compreender propicia melhores realizações educacionais e desenvolvimento de novas habilidades aos alunos (KRASHEN; LEE; MCQUILLAN, 2010; MCQUILLAN; AU, 2001).

Descreve-se que, na opinião dos bibliotecários, o conceito e seu interesse de leitura relacionam-se com sentidos de utilização prática na aprendizagem. Os benefícios da leitura aos alunos foram associados à argumentação, oratória, memória, oralidade, escrita e envolvimento no ambiente escolar. Pode-se observar, na alínea seguinte, as práticas de mediação de leitura.

b) Percepção sobre as práticas de incentivo à leitura

Nesta subcategoria, levantam-se os seguintes questionamentos “você estimula a leitura de obras literárias?”, “quais as estratégias considera mais eficazes para incentivar a leitura nos alunos?”, “quais as principais dificuldades encontradas para a implantação de uma política de leitura em sua escola?”. Compreendem-se ainda neste bloco as seguintes indagações: “como avalia sua prática profissional em relação ao estímulo à leitura?” e “acredita que em seu câmpus necessita haver mais incentivo à leitura?”. Tem-se como expectativa proporcionar uma reflexão e autoavaliação dos bibliotecários sobre suas práticas de mediação junto ao aluno, no contexto escolar, e entender como os sujeitos se veem incluídos neste processo de mediação da leitura.

Os depoimentos indicam que 50% (N=7) dos entrevistados estimulam a leitura de obras literárias, e 14,29% (N=2) incentivam-na, mas de acordo com as possibilidades do momento, conforme essas declarações: “[...] dentro da biblioteca, na medida do possível, sim, dentro das nossas possibilidades” (B9) e “vez ou outra falo para alguns alunos que chegaram livros novos [...]” (B12). 21,43% (N=3) ressaltaram que não estimulam o uso do acervo de literatura; a esse respeito, B7 explicita: “meu estilo literário é para as obras clássicas [...]”. Vejo que alunos da escola já têm um estilo definido de leitura, geralmente os romances norte-americanos e os livros de ficção científica”. Fletcher (2018) constatou em sua pesquisa que a leitura é contextual, o ambiente escolar interage no hábito de leitura dos jovens; assim, como

pessoas-chave com papéis específicos no apoio à leitura, podem melhorar os resultados de leitura.

Assim, as principais estratégias no estímulo à leitura que os bibliotecários consideram eficazes são: “com os jovens do ensino médio, acredito que a exibição de filmes que foram adaptados de livros” (B7), “para os que ainda não desenvolveram o hábito de ler, as histórias em quadrinhos são um grande instrumento de informação e de incentivo à leitura” (B8), “fazer anualmente campanhas que eles estejam diretamente envolvidos e fazer projetos com os professores da área de linguagens” (B9). B14 afirma que “ainda considero o contato físico com uma obra primordial para desenvolver o gosto [...] pela leitura”; o discurso de B6 ressalta como relevante “comentar com convicção e ter propriedade acerca do conteúdo da obra, argumentando que o livro é bom, tem uma escrita boa”, e ainda “divulgação e promoção do acervo” (B12). Ressalta-se que o hábito de leitura nos adolescentes é consequência, primeiramente, de um interesse interno e pessoal; posteriormente, tal interesse se revela pela conscientização da importância no âmbito profissional e social, solidificando-o entre outros hábitos (OLIVEIRA, 1996).

Ao perguntar quais seriam as principais objeções para a implantação de uma política de leitura em sua escola, apontaram a falta de recursos humanos, de estrutura física adequada, de acervo literário, assim como falta de tempo. Verifica-se a “falta de interesse maior pelo tema, também acho que muitos professores não têm tempo para trabalhar projetos de incentivo à leitura” (B12), outra particularidade é a “cooperação entre as partes envolvidas (biblioteca, docentes, gestão)” (B4), pois “[...] como dá trabalho, aumenta a responsabilidade” (B6). É necessário investir no ambiente escolar para aproximar os estudantes da literatura e, dentro deste contexto, revitalizar a estrutura física, melhorar o acervo e desenvolver ações para envolver a biblioteca com a comunidade educacional (SANFELICI; SILVA, 2015).

Acrescenta-se também a necessidade de “participação mais ativa dos alunos nos projetos, segundo, melhores investimentos em acervos, espaços e nos profissionais da área” (B14). Por sua vez, B2 aponta “falta de incentivo [...] do próprio câmpus para estes tipos de atividade”, e B3 defende “tentar desmistificar que ler é chato e que a biblioteca é um lugar para pesquisas esporádicas, frequentada somente por intelectuais”. Nesse sentido, ressalta-se a ausência de política sistematizada de incentivo à leitura no IFTO, que seja assumida por toda a comunidade escolar, em um conceito inter e transdisciplinar, para o acolhimento e apoio a iniciativas e projetos (YUNES, 2004).

A maioria dos bibliotecários, 78,57% (N=11), declarou que precisa melhorar sua prática profissional em relação ao estímulo à leitura, principalmente, conforme B1, em razão

de se estar “num ambiente onde o bibliotecário precisa fazer várias atividades além daquelas inerentes ao seu trabalho específico, torna-se mais difícil trabalhar políticas de incentivo à leitura de maneira eficiente e eficaz”. B6, B7, B9 e B12 ratificam as mesmas condições, conforme declaração explicitada: “[tenho] que dividir a minha rotina de trabalho com a parte administrativa, sendo que não sobra tempo necessário para dedicar mais a essa parte [incentivo à leitura]” (B9). De acordo com Hillesheim e Fachin (2004), cabe ao bibliotecário a função de priorizar entre as tarefas do processamento técnico e as de educador e incentivador da leitura.

As respostas de 71,43% (N=10) indicam que, em seu câmpus, há necessidade de mais incentivo à leitura, conforme destacado por B9: “necessita, sim, mas [...] não é que não se faz nada, tem feito, mas eu acredito que poderia realmente ter mais projetos, mais atividades e o envolvimento de mais pessoas do câmpus, para que a gente realmente chegue a um nível satisfatório junto aos alunos”. Percebe-se que os bibliotecários são cientes das limitações para o estímulo à leitura, principalmente devido ao acúmulo de atribuições; contudo, o fazer biblioteconômico não pode se restringir às atividades técnicas e ao atendimento de empréstimo de livros. Faz-se necessário que o bibliotecário-mediador de leitura literária tenha consciência da importância da sua atuação para a formação de leitores.

Constatou-se que os bibliotecários, em sua maioria, incentivam a leitura; todavia, uma porcentagem (14,29%) somente o faz de acordo com as possibilidades, devido ao acúmulo de serviço. Nota-se que os sujeitos consideram como estratégias eficientes para despertar o interesse pela leitura: filmes, histórias em quadrinhos e conversas face a face; entretanto, pontuaram que precisam aprimorar as práticas de estímulo à leitura. Verificou-se a inexistência de uma sistematização de atividades de incentivo à leitura no IFTO. Entre as possíveis dificuldades de implantação, estão a falta de recursos humanos, estrutura física, tempo disponível, participação da comunidade escolar e interesse dos alunos. Neste sentido, em seguida, através da percepção dos bibliotecários, analisam-se as práticas leitoras dos discentes.

c) Percepções sobre os sujeitos leitores

A terceira subcategoria emerge da percepção das práticas leitoras dos discentes pelos bibliotecários, com a finalidade de conhecer o gosto e o perfil dos leitores. Integram este item as seguintes perguntas: “como você avalia as escolhas de leituras pelos alunos na biblioteca?” e “como você percebe o interesse dos alunos em atividades de leitura envolvendo literatura?”.

As leituras dos discentes acontecem de forma “livre, sem compromisso e para passar o tempo nas horas livres” (B1) e relacionadas a “interesses pessoais deles e não por obrigação

ou orientação de seus professores” (B2). Porém, há discrepância nos discursos seguintes: “a maioria dos alunos somente realiza empréstimos de livros para suas pesquisas escolares e acadêmicas” (B3), “o aluno geralmente procura livro para fazer trabalho de literatura” (B4) e “a demanda maior é por livros técnicos relacionados aos cursos ofertados” (B5).

Esta posição, contudo, não é corroborada por todos os bibliotecários entrevistados, conforme se pode depreender das afirmações sobre a leitura dos discentes. B8 afirma que “é de forma positiva. Na minha escola, percebo um interesse muito grande dos alunos pela leitura, principalmente de obra literárias” e, conforme B14, “costumam ler as indicações das ementas, as aplicadas pelos professores e as séries de suas preferências”.

No tocante às práticas de leitura na biblioteca, os entrevistados completam que é necessário melhorar neste quesito, pois “a biblioteca enquanto agente incentivador da leitura precisa ter uma participação maior no papel de incentivo à leitura” (B8). De acordo com Hillesheim (2004), a biblioteca escolar deve posicionar-se como centro ativo da aprendizagem e atuante no processo pedagógico; portanto, deve trabalhar “com” os professores e alunos e não somente “para” eles. Nesse esforço reflexivo, concluiu-se que “os bibliotecários precisam desenvolver mais projetos e ações nessa área” (B12) e que “é necessária participação docente nesse processo” (B4).

Complementa-se esta questão pela visão do interesse (ou não) dos alunos em atividades de leitura envolvendo literatura. Segundo B1, “alguns têm bastante interesse, mas é uma minoria”; B6 constata que, “infelizmente, o aluno acha que não lhe acrescenta muita coisa na sua formação técnica ou escolar”; e B12 percebe “que uma parte gosta, outros só fazem por que o professor cobra”. Segundo Garcez (2007), a biblioteca escolar deve criar situações para que os alunos usufruam do acervo não por razões curriculares, mas pela curiosidade e pelo prazer da leitura, que, conforme o autor, ajudaria também no desempenho curricular. Do ponto de vista de B9, “o interesse dele sempre é muito bom, qualquer coisa que a gente faça, qualquer evento, qualquer campanha, qualquer atividade que a gente faz em relação a esse incentivo à leitura a participação dele sempre é muito boa”, e B7 admirou-se com a repercussão de um projeto por ele desenvolvido: “fiquei até surpreso com a procura e receptividade dos alunos”.

Neste tópico discorre sobre os leitores do médio técnico integrado do IFTO, a partir da perspectiva dos bibliotecários, os quais constataram que a leitura literária geralmente é descompromissada e de interesse e gostos pessoais. Analisaram que, na qualidade de mediadores de leituras, os profissionais e a biblioteca precisam ser mais ativos e desenvolver mais projetos; e constataram que a participação em atividades de leitura é baixa pelos alunos,

embora alguns bibliotecários consideram-na satisfatória. A seguir, são esboçadas as acepções sobre leitura e literaturas pelos docentes.

5.5.2 Percepção dos docentes

a) Concepções de leitura e literatura

A partir da percepção dos professores, pretende-se identificar os conceitos de leitura e literatura que os orientam na prática pedagógica. Portanto, definiram-se para esta subcategoria as seguintes questões: “qual a sua opinião sobre leitura?”, “o que o motiva a ler?”, “acredita que a leitura e a literatura são relevantes para o do aluno?” e “qual a função da literatura na escola?”. Conforme Silva (1999), a maneira pela qual o indivíduo pensa sobre o processo de leitura influencia diretamente o modo de agir quando esse processo for colocado em ação. A noção de leitura pelos respondentes caracterizou-se por ser um termo polissêmico, como se pode visualizar no quadro 12:

Quadro 12 - Palavras ou expressões relacionadas à leitura pelos professores.

Palavras ou expressões	f
Alfabetização	1
Arte que tem que ser prazerosa	1
Compreensão	2
Conhecimento	2
Crescimento (individual, crítico, cognitivo).	1
Criticidade	1
Ensino/Educação	1
Entendimento	1
Escrever bem e falar bem	1
Essencial	1
Humanização	1
Importante	3
Não pode ser obrigação	1
Riqueza	1

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Conforme o quadro 12, a maioria dos entrevistados associou a leitura à aprendizagem, por finalidade à aquisição de conhecimento; dessa forma, entre os termos mais citados, a leitura apresenta-se como um recurso para “compreensão” e “conhecimento”, e revela “importante” para o crescimento pessoal, crítico e cognitivo. Ressalta-se a importância de não

se promover uma acepção de leitura submetida à concepção reducionista⁵⁴, não permitindo ao leitor possibilidades à fruição ou ao prazer do ato de ler, que, por sua vez, também propicia conhecimento. Em concordância com Neitzel, Pareja e Hochmann (2013), a literatura não deve ser considerada somente com o propósito de ensinar conteúdos, distanciando-se de experiências prazerosas. Para Cosson (2015), é necessário que a leitura também seja ilustrativa, ou seja, esteja a serviço da fruição, pois também contribui para ampliar o conhecimento prévio do aluno e fomenta o seu interesse pela leitura.

Nesta perspectiva, destaca-se “[...] o papel importante da leitura, porque a leitura está para além de decodificar, leitura é ler, entender, compreender. Compreender o quê? A si mesmo, o mundo ao seu redor, compreender o jornal, então, compreender todo esse contexto social que vive [...]” (P3). A declaração está em consonância com as autoras Paula e Fernandes (2014), Rojo (2009), Marangoni e Ramos (2012) e Rasteli e Cavalcante (2013), que afirmam que ler não é apenas um ato de decifrar as letras é também compreender o que se lê, é significar o que se lê; em razão disso, exige ativação de conhecimento de mundo para que o leitor relacione o que está escrito a seu repertório cultural e ao mundo a sua volta. P5 reforça que, “o mundo é leitura, tudo é leitura [...]. Uma pessoa que não lê e não lê no sentido de não conseguir compreender as mensagens, decodificar as imagens é uma pessoa que não está no mundo, então a leitura é 100% importante na vida de um sujeito crítico que se posiciona no lugar onde vive. Conforme Zappone (2015), pode-se aferir, nas falas de P3 e P5, a influência da concepção sociopolítica da leitura, pois há preocupação em ser realizada uma leitura de mundo.

Nesta pesquisa, os dados mostram divergências em relação à pesquisa de Barros e Gomes (2008), que, ao estudarem o perfil do professor-leitor em escolas públicas do ensino básico, concluíram que a maioria dos professores não desenvolveu uma relação sólida e afetiva com a leitura na infância, assim como não possuem o hábito da leitura. Porém, nos depoimentos coletados nesta pesquisa, identificaram-se aspectos de uma prática cultural como principais estímulos para a leitura: “sempre gostei muito de ler, fui criada lendo, então na verdade eu gosto de tudo, então não sei o que motiva, pois no meu caso é cultural” (P6). P5 relata: “Eu gosto de ler! [...] a minha maior motivação foi a cultura que eu trouxe desde pequena, minha mãe lia e isso veio para mim, me formei e continuo passando”.

⁵⁴ A concepção redutora ou simplista despreza os elementos fundamentais da leitura, diminuindo a sua complexidade processual à ação de oralizar o texto por parte do leitor (SILVA, 1999).

Wanjari e Mahakulkar (2011), ao pesquisarem os hábitos de leitura de 100 futuros professores, verificaram que 94% afirmaram que liam diariamente; entretanto, somente 30% citaram o livro literário como tipo de material de leitura mais valorizado. O estudo de Burgess et al. (2011) sobre os hábitos de lazer de 161 professores da educação infantil permitiu concluir que os professores com mais conhecimento de literatura infantil eram os mais propensos a adotarem melhores práticas na sala de aula.

Os sujeitos mencionaram também que “adquirir conhecimento” (P1) alinha-se a interesses profissionais; segundo P2, por “meu interesse pessoal e profissional, normalmente tenho unido o profissional e o pessoal”; P3, por sua vez, observou que “o trabalho exige muitas leituras, mas para entender mais o contexto dos jovens, então para você estar em sala de aula hoje com adolescentes você tem que estar sempre atenta ao que eles leem [...]”; e “justamente porque eu trabalho com isso, então cada vez que leio consigo enxergar outras leituras atrás, consigo ficar obviamente um pouco mais crítica” (P5). Beltrão e Duchiate (2017) identificaram que os professores dividem-se em dois polos entre a razão e a emoção, a respeito das preferências de aquisição de livros. Ao explorarem o efeito dos hábitos de leitura dos professores sobre os hábitos de leitura dos alunos, Applegate e Applegate (2004), distinguiram duas posturas entre os leitores “engajados”: a eferente (*effeferent stance*) - consiste em selecionar e adquirir informação, e a estética (*aesthetic stance*), na qual o leitor retira do texto o prazer.

No que tange aos aspectos do cotidiano escolar, é unânime entre os entrevistados a ponderação acerca dos benefícios da leitura no desenvolvimento dos discentes, sendo considerada “uma das capacidades básicas para o desenvolvimento das demais” (P4). Logan et al. (2013) e Adebayo (2009) corroboram que a capacidade de leitura configura-se como base essencial de outras habilidades acadêmicas.

Porque a leitura “[...] está em todos os lugares, em todas as disciplinas, em tudo se precisa ler [...] nas entrelinhas” (P2). P5 ratifica que há “leitura dentro de todas as disciplinas, mesmo as disciplinas exatas que a gente acha que com o número não tem leitura, mas tem leitura, dentro de todas as disciplinas a leitura sempre tá ali [...] e é através dela que ele se desenvolve como estudante”. Conforme Oyeronke (2009), a leitura é a base para outras habilidades acadêmicas; desse modo, em todas as atividades escolares são exigidas estratégias de leitura (GARCEZ, 2007; AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008).

Quando instados a discorrerem sobre a função da literatura na escola, P3 expõe que a “literatura humaniza” e faz com que o aluno “reflita e viaje no tempo e enriqueça o conhecimento” (P1), e “representa aquilo que o ser humano sente, [...] vivencia e constrói [...]

[possibilita uma] visão diferente de mundo, da própria personalidade” (P6). A esse respeito, Petit (2008) enfatiza que a literatura pode humanizar o outro, a partir da identificação, pertencimento e emoção do leitor, contudo é necessário não sacralizar a leitura, pois ela por si só não torna as pessoas virtuosas. Kosik (2002) destaca que habilitar leitores pode não mudar o mundo, mas muda a posição do sujeito diante do mundo.

P6 registra que a literatura “[...] auxilia ele [aluno] naquilo que realmente busca que é uma aprovação no ENEM, então, quanto mais o aluno tem conhecimento, quanto mais ele lê mais ele vai ter um retorno positivo”. Destaca-se, no discurso de P6, a problemática dos testes de acesso ao ensino superior como orientação para as escolhas de conteúdos e na prática docente. Rosa e Oddone (2006) explicitam que o ensino médio tem se direcionado, principalmente, para auxiliar no acesso à universidade.

Outras contribuições da literatura para o desenvolvimento do sujeito leitor visam “ampliar primeiramente o vocabulário, o imaginário, as possibilidades de compreensão e interpretação de texto através de diversas modalidades textuais. Eu acredito que o aluno fica muito mais sagaz quando tem acesso às leituras e faz isso com bastante frequência” (P5). Na visão de P4, “a construção da capacidade de compreensão e interpretação de um leitor perpassa pela compreensão das obras literárias e também é pelas obras literárias que o sujeito leitor pode fazer conexão com fatos históricos, políticos e sociais; assim, pode associar e compreender uma dinâmica mais contextualizada”.

Os professores, em sua maioria, associaram a leitura a aspectos de aprendizagem, mas também à compreensão de mundo; as razões para lerem geralmente são profissionais, todavia, verificou-se o hábito de ler desde crianças, devido ao estímulo familiar. Em relação aos benefícios da leitura, citaram a necessidade da aplicação dessa habilidade em todos os lugares e em todas as disciplinas, destacando-se, ainda, que a literatura proporciona a humanização do homem a partir da identificação com os sentimentos das personagens do livro, além de contribuir para ampliar o vocabulário e a aprovação nos vestibulares. A seguir, verifica-se a perspectiva dos professores sobre suas práticas de incentivo à leitura.

b) Percepção sobre as práticas de incentivo à leitura

Compreende-se o espaço escolar como um organismo dinâmico e social, assim analisa-se o processo de autorreflexão e de interação em torno das práticas de mediação de leitura realizada no câmpus através da percepção dos professores. Compreendem esta subcategoria as seguintes perguntas: “você estimula a leitura de obras literárias?”, “quais as estratégias considera mais eficazes para incentivar a leitura nos alunos?”, “quais as principais dificuldades encontradas para a implantação de uma política de leitura em sua escola?”,

“como avalia sua prática profissional em relação ao estímulo à leitura?” e “acredita que em seu câmpus necessita haver mais incentivo à leitura?”.

As respostas ao primeiro questionamento evidenciaram que os sujeitos incentivam a leitura de literatura por diversos meios: “leituras dirigidas depois discussão, trocas” (P1), com projetos literários no câmpus (P2; P3), “mostrando as obras literárias em filmes, novelas, séries de sucesso atual, pois as pessoas desconhecem que eles foram beber nas águas puras da literatura clássica” (P4). Kelley e Clausen-Grace (2006) sugerem que, para motivar e envolver os leitores, os professores devem monitorar e orientar consistentemente o desenvolvimento dos hábitos de seus alunos e possibilitar momentos para o compartilhamento de ideias e debates sobre o texto.

P6 declara que “geralmente, começo a contar para eles de que se trata a temática [...]. Tentando mostrar que é um assunto interessante, relevante [...], porque para você incentivar é muito difícil. Se é algo que não está dentro da realidade dos adolescentes, então, sempre procuro incentivar levando em consideração aquilo que eles realmente perpassam pela vida”. A promoção de discussões de situações-problemas relacionadas à realidade do alunos, com participação ativa dos estudantes, o aperfeiçoamento das habilidades de observação, reflexão, confronto, planejamento, replanejamento, entre outras (DIESEL; MARTINS; REHFELDT, 2017).

A esse respeito, P1, ao ser questionado sobre quais estratégias considera mais eficazes para incentivar a leitura, destaca a importância também do diálogo: “antes de propor a leitura, faço um comentário sobre as obras, sobre a história, fazendo uma relação da literatura com o momento histórico, e depois sugiro a leitura. Depois, outra discussão a partir da leitura do aluno”, pois, conforme P4, “se você exigir, eles não irão fazer”. Toledo (1991) considera que os diálogos adequadamente direcionados são mais apropriados para atender às exigências da juventude no trabalho com a leitura, pois possibilitam ao professor perceber as necessidades e dificuldades de seus alunos e com eles ponderar sobre os caminhos que poderão ser seguidos.

Como exemplo de experiência exitosa, P2 menciona que “esse instrumento do projeto, em que a gente não só foca na leitura e interpretação, a gente leva o aluno a representar, então tenho visto que é um instrumento que tem dado muito certo. Eles gravam vídeo representando, então eles meio que vivem a obra e não só leem [...]”. P4 cita que usa “[...] músicas e atividades audiovisuais com as obras para incentivar a lerem”. Consoante Moje et al. (2000), devido à complexidade das necessidades dos adolescentes, é essencial que o professor amplie sua noção de texto, visto que esses jovens têm “múltiplos letramentos”,

provenientes de variados textos, em diversos meios, como cinema, *internet*, música, televisão, revistas e manuais, por exemplo, que acompanham *software* de computadores.

Analisa-se o conjunto de dificuldades para implantação de uma política de leitura no câmpus na percepção dos professores. 50% (N=3) relataram a falta de tempo dos docentes e principalmente dos discentes, perceptível nas falas de P6, P3 e P4: “tempo e dedicação tanto dos profissionais quanto dos alunos” (P4); “[...] a questão do tempo mesmo, porque os alunos do ensino médio aqui, como é profissionalizante, eles estudam o dia todo, então não há um espaço, um momento e um lugar adequado para um programa de incentivo à leitura [...]” (P6). P3 corrobora, na transcrição a seguir:

No nosso instituto a gente tem poucas aulas de língua portuguesa e os alunos eles têm um horário muito fechado, então o que dificulta essa leitura e um pouco da escrita é a falta de tempo. Então, a gente **tem duas aulas no primeiro ano e quatro aulas no segundo semestre do segundo ano e no terceiro ano, quando eles já estão saindo**. Assim, não há tempo na grade curricular para se desenvolver essa leitura. A gestão, se a gente fizer um projeto, tudo bem, concorda, mas e aí que horas **que ficam esses projetos de leitura?** Alguns projetos de monitoria ficam na hora do intervalo do almoço [...], horário que eles querem descansar, porque eles têm período integral, então para eles isso é um empecilho (grifo nosso).

Verifica-se, conforme Almeida (2011), que devido aos conteúdos de literatura serem incluídos aos de Língua Portuguesa, compete ao professor dividir os tempos das aulas para abordar os conteúdos e trabalhá-los concomitantemente, o que, de acordo com a autora, constitui um problema devido à carga horária reduzida. Na visão de Vieira (2008), o currículo desta maneira permite a escola e aos professores flexibilidade na organização, planejamento e escolha dos textos. Constata-se que no Câmpus Paraíso, conforme Plano de Curso Técnico, o espaço do ensino de literatura apresenta-se inserido no programa da disciplina “Língua Portuguesa”, que aparece na matriz curricular com 360horas/aula, distribuídas em 80 horas/aula no primeiro ano, 120horas/aula no segundo e depois no terceiro com 160horas/aulas (INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS, 2012).

Ressalta-se que a formação do leitor no ensino médio contém particularidades; nesta etapa, busca-se analisar, compreender e inserir a literatura em um sistema literário (REZENDE; OLIVEIRA, 2016). A esse respeito, Dalvi e Rezende (2001) constatam essa diferenciação nos parâmetros curriculares do ensino fundamental e médio, e nos livros didáticos. É analiticamente relevante debater sobre o lugar da literatura no currículo, devido às mudanças ocorridas nas políticas educacionais brasileiras pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017d).

No currículo do novo ensino médio, somente Matemática e Língua Portuguesa são caracterizadas como “disciplinas obrigatórias” na Base Nacional Comum Curricular; entretanto, encontram-se indícios do exercício literário na área “Linguagens e suas Tecnologias”, conforme se evidencia no trecho: “está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio”, contudo “a escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa[...]” (BRASIL, 2018, p. 495).

Em retomada à discussão sobre as dificuldades para implantação de uma política de leitura no câmpus, 33,33% (N=2) dos entrevistados citaram como obstáculo os próprios docentes de linguagens e de outras áreas, conforme cita P1, “talvez a falta de comunicação entre os próprios professores de linguagens de sentar e propor ações mais direcionadas a essa prática da leitura”. P2 expõe que “talvez fossem os próprios professores mesmo, a meu ver nem todos enxergam que a literatura tem essa grande importância, [...] não quero dizer que o professor não queira, mas cada um na área, na sua especialidade, talvez seja isso o problema”. P5 questiona-se “eu não consigo talvez responder isso, porque nós temos os instrumentos para implantar uma política de leitura, temos uma biblioteca, um acervo razoável, alunos que acessam esses livros, a gente tem esses acessos, eu não consigo responder às dificuldades”. Cunha e Ometto (2013) evidenciam a importância das interações entre professores como oportunidade de rever-se e rever a própria prática, individual e no grupo, elaborando uma concepção menos ingênua para as relações e interações no trabalho coletivo e no cotidiano escolar.

Ao avaliarem sua prática profissional em relação ao estímulo à leitura, os depoimentos indicam que, apesar de incentivarem a leitura, acreditam que podem melhorar (P1, P6, P3). Conforme P3, “eu tento fazer minha parte buscando projetos, desenvolvendo trabalhos diferenciados com eles, [...] mas tem sempre aqueles que a gente tenta e não consegue fazer com que eles leiam[...]”. Neitzel, Pareja e Hochmann (2013) ressaltam que aproximar o estudante do ensino médio da literatura não é tão fácil quanto aproximar a criança que está no início do ensino fundamental, pois os alunos, no final do ensino médio, vivenciaram durante a escolaridade múltiplas experiências de leitura, as quais nem sempre influíram positivamente para a formação de leitores. Para P5, “acho que estímulo bastante os alunos a lerem até porque eu trabalho com diversas maneiras de leitura não só o livro específico, justamente para que ele consiga ler as coisas que estão em volta, então vestuário é uma leitura, uma imagem é uma leitura, uma música é uma leitura, tudo é leitura”.

A esse respeito, Bomeny (2009) salienta que há diversas formas de leitura e como ela se manifesta, por isso, para o estímulo à leitura, não importa em quantas versões possíveis se apresente o recurso textual, contudo, é necessário ensinar os alunos a serem consumidores críticos de textos alternativos (PARTIN; HENDRICKS, 2000). P5 ainda ressalta que “eles [alunos] acham que só abrir o livro e ler o que está escrito é uma leitura, então, sempre trabalho com essa perspectiva para fazer que ele compreenda que entender as coisas e verificar as coisas que existem em volta dele é leitura e faz parte da construção de um sujeito crítico inserido na sociedade e na construção de um cidadão”.

83,33% (N=5) dos entrevistados acreditam que o Câmpus Paraíso do Tocantins precisa de mais incentivo à leitura, como retratam os seguintes depoimentos:

Penso que não só incentivo, mas mais tempo, porque vejo que todos os professores buscam incentivar os alunos a lerem, só que a reclamação deles [alunos] é que “Ah... professora não dá **tempo**, vou chegar em casa cansado e ainda tenho que ler?” [...] mas assim é uma dificuldade que a gente vai tentar ver o que vai fazer porque é complicada a carga horária deles (P3, grifo nosso).

Inclusive do nosso núcleo de linguagens, **os professores de língua portuguesa**, porque o que acontece: a gente acaba devido, principalmente, à questão da nossa carga horária, a gente tem **pouco tempo** para se trabalhar de forma adequada a literatura, a questão da leitura, principalmente não só dos livros literários, mas a questão da leitura de toda forma [...] porque as outras áreas acham que só nós que temos que trabalhar a questão da leitura e a leitura está em todas as áreas sem exceção. Eu acho que falta ainda trabalhar de forma mesmo interdisciplinar, do núcleo de linguagem conseguir ter diálogo com as outras áreas para incentivar mais os alunos a questão da leitura (P6, grifo nosso).

Ressalta-se, como anteriormente relatado neste trabalho ao tratar do perfil dos docentes, que a jornada do trabalho do docente de linguagens são 40 horas semanais, que representam um período de 8 horas semanais em sala de aula, sendo que cada professor é responsável por três turmas (FRANÇA, 2018). P4 corrobora com o depoimento de P6, ao afirmar que “os profissionais poderiam colaborar entre si e agirem de maneira mais efetiva junto aos alunos” (P4). Entretanto, para P5, não significa que necessite de mais incentivo, mas reforço, pois “[...] tem os que gostam, mas temos que odeiam, então o reforçar sempre que leitura é interessante, que não é coisa de velho, enfim, não é uma coisa tão chata assim. É importante sempre esse reforço, então pode aumentar, sim, essa frequência de estímulos, mesmo que seja até só os visuais para fazer com que eles cheguem mais na biblioteca” (P5).

Em síntese, este tópico disserta sobre as práticas dos docentes em relação ao incentivo à leitura. Observa-se que as atividades privilegiam o diálogo, como leituras dirigidas, discussões, trocas, como também contextualizações por meio de filmes, novelas, séries influenciadas pela literatura. Salientam a dificuldade de incentivar a leitura de literaturas fora

da realidade dos alunos, entretanto utilizam projetos, teatro, gravação de vídeos, músicas para aproximar os estudantes a essas leituras. Entre as dificuldades para implantação de políticas sistematizadas para a leitura, tem-se a falta de tempo dos alunos e dos professores, como também a insuficiente colaboração do colegiado de linguagens. Ao autoanalisarem, observam que, mesmo incentivando a leitura literária em sala de aula, há o que melhorar para alcançar mais alunos. No próximo item, apresenta-se a perspectiva do sujeito leitor do câmpus pelos professores.

c) Percepções sobre os sujeitos leitores

A terceira e última subcategoria compreende as seguintes perguntas: “há algo que gostaria de acrescentar sobre a prática de leitura de seus alunos?”, “como você percebe o interesse dos alunos em atividades de leitura envolvendo literatura?”.

P6 revela a questão da identificação com a obra; conforme sua observação, “[...] alguns levam muito a questão da leitura para a vida pessoal [...], tiveram alguns que se identificaram muito e por isso eles gostaram do livro; [...] alguns que não gostavam, por exemplo, de poesia, leram livros de poesia e entenderam qual era a função e passaram a gostar e ter uma visão diferente [...]”. Para Todorov (2009, p. 97), precisa-se resgatar a relação da literatura com a vida “Se o objeto da literatura é a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas sim um conhecedor do ser humano”. De forma semelhante, Proust (2003) evidencia que todo leitor quando está lendo é um leitor de si mesmo.

A professora P5 observou o tipo de literatura que os alunos procuram nesta fase da adolescência, e concluiu que “eles gostam - talvez pela idade - de leituras muito de amor, de sangue, de guerra. [...] e é legal quando a gente tem que estudar para isso [...]; desafia você a buscar coisas que chamem atenção e que ele vá depois ler mais coisa daquilo”.

Os adolescentes buscam textos para ajudá-los a compreender seus mundos e entender seus próprios pensamentos, experiências, preocupações e interesses (BECNEL; MOELLER, 2015; WILHELM; SMITH, 2016; DEL NERO, 2017). Para Miller (2012), François (2013) e Pytash (2013), este reconhecimento é fundamental na adolescência, devido principalmente às atitudes de intolerância, incompreensão e *bullying* que envolvem o cotidiano dos adolescentes (FRANÇOIS, 2013; MILLER, 2012; PYTASH, 2013).

Entretanto, registra-se a preocupação de P3: “sempre tem alguns que não leem; trabalho com turma de 30 alunos, por exemplo, uns cinco ou oito não leem e assim o que fazer com esses oito que não leem? Ainda estou querendo saber a resposta. Então a questão é: a gente faz todo um trabalho diferenciado, mas ainda assim, ficam aqueles que não leem”. No

tocante a fala do participante P3, Partin e Hendricks (2002) indicam desenvolver uma comunidade de leitores dentro da sala de aula, sendo os próprios colegas “leitores” reforçadores de uma atitude positiva em relação à leitura aos “não leitores”.

Ao analisarem o interesse dos alunos em atividades de leitura envolvendo literatura, apresentam depoimentos complementares: P1 acentua a dificuldade de envolvimento do primeiro ano do ensino médio, e justifica que, “como eles chegam ainda sem sentir parte do ambiente, às vezes, vêm de um ensino fundamental muito fraco, mas a partir do segundo ano o interesse é bem maior”. P3 demonstra que o interesse é bom no final do ano letivo, entretanto, para formar leitores exige uma construção cotidiana e sistemática do professor. P3 declara ainda, no “início do ano, depois [...] até mais ou menos o início do segundo semestre, eles ainda não gostam. É trabalho de formiguinha e depois de escolher e desmistificar a literatura é que começam a gostar”.

P6, ao relatar a experiência com o terceiro ano, sustenta a percepção acima de P1 e P3. No “último ano [...], quando eles começam a ler, eu acho que o envolvimento é muito grande, porque eles começam a ler, e começam a ficar bravos, ‘professora eu tô [*sic*] com raiva de tal coisa que tá acontecendo no livro’[...]”. P5 constata, como o sujeito-leitor aquele aluno que “já tem os seus livros, carregam seus próprios livros, a primeira percepção é essa: quem ler tem o seu livrinho que leva para sala de aula [...]. A segunda maneira, de perceber também é que eles se engajam com maior frequência nas atividades de leitura”. Percebe-se, com as declarações, que a valorização da leitura avança de acordo com o processo de escolaridade dos alunos.

P2 relata a aversão à literatura no primeiro contato com os discentes. “Quando a gente fala, eles não fazem uma cara muito boa e já acham que vai ser chato”. Dessa forma, “alguns se envolvem, outros acham entediante” as atividades envolvendo literatura (P4). Alguns textos podem ajudar os adolescentes a desenvolver empatia pelos outros, respeito e tolerância pelas diferenças individuais, assim, é importante que os currículos incluam diferentes gêneros, muitas vezes negligenciados, como o gótico, a fantasia e a ficção científica, a fim de permitir diversificar as leituras (DEL NERO, 2017).

A análise deste tópico desenhou as práticas de leitura a partir da identificação com a obra, pois, em relação aos alunos, os assuntos que lhes interessam estão relacionados a experiências pessoais. Percebeu-se a inquietação dos professores sobre a dificuldade de não alcançar todos os alunos de uma classe, pois sempre têm aqueles que não leem, assim como a aversão no primeiro contato com a literatura, principalmente nos primeiros anos do ensino médio. Nesse sentido, discorre-se sobre a dinâmica do ato de ler pelos discentes.

5.5.3 Percepção dos discentes

A partir deste levantamento de interesses e práticas de leitura dos discentes, pretende-se compreender a situação atual do ato de ler pelos adolescentes e os fatores que os levam, mesmo que em pequenas proporções, à prática da leitura. Pode-se também visualizar o papel que a literatura pode representar nas práticas de leitura desses sujeitos, refletindo-se, assim, sobre o processo de ensino e aprendizagem da literatura.

a) Concepções de leitura e literatura

Destaca-se na tabela 22 a opinião e o grau de intensidade conforme a avaliação dos respondentes para a categoria “Perfil dos leitores de literatura”, evidenciando o nível de concordância ou discordância para as assertivas relacionadas às preferências de leitura: “leio frequentemente”, “leio porque gosto de ler”, “leio porque a professora pede para algum trabalho escolar”, “gosto de ler livros em papel” e “gosto de ler literatura (romance, suspense, fantasia, poesia etc.)”.

Tabela 22: Percepção dos discentes, subcategoria “Concepções de leitura e literatura” (N=134).

HÁBITOS DE LEITURA	Medidas descritivas				1		2		3		4		5	
	M	M _o	M _d	Dp	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3.1 Leio frequentemente.	3,68	4	4	1,07	6	4,48	12	8,96	32	23,88	53	39,55	31	23,13
3.2 Leio porque gosto de ler.	4	5	4	1,10	4	2,99	12	8,96	21	15,67	40	29,85	57	42,54
3.3 Leio porque a professora pede para algum trabalho escolar.	3,19	4	3	1,09	6	4,48	35	26,12	35	26,12	43	32,09	15	11,19
3.4 Meus familiares têm o hábito de lerem em casa.	2,86	2	3	1,19	15	11,19	47	35,07	34	25,37	22	16,42	16	11,94
3.5 Gosto de ler livros em papel.	4,03	5	4,5	1,18	5	3,73	13	9,70	22	16,42	27	20,15	67	50,00
3.8 Gosto de ler literatura (romance, suspense, fantasia, poesia etc.).	4,01	5	4	1,17	3	2,24	18	13,43	18	13,43	30	22,39	65	48,51

Legenda: (1) Não sei responder, (2) Discordo totalmente, (3) Discordo parcialmente, (4) Concordo parcialmente, (5) Concordo totalmente.

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Dos 134 respondentes, 62,68% (N=84) concordaram que leem frequentemente, porém a maioria dos concordantes, 39,55% (N=53), são leitores ocasionais; 32,84% (N=44)

discordam dessa sentença, sendo que 8,96% (N=12) discordam totalmente, e 4,48% (N=6) não opinaram. De acordo Usherwood e Toyne (2002), a leitura não é, por diversos motivos, significativa para todos; no entanto, mesmo entre essas pessoas, há um implícito reconhecimento de que, para aqueles que optam por gastar seu tempo com a leitura, há benefícios potenciais.

Dos respondentes, a maioria dos concordantes totais é do sexo feminino, possuem 16 anos, estão matriculadas no curso Y, são originários de escola pública, têm pais com ensino médio completo. Os discordantes totais possuem entre 16 e 17 anos, são do sexo masculino, estão no curso W, oriundos do ensino público e com pais com ensino médio completo. De acordo com Winks (1995), em seu estudo sobre os hábitos de leitura dos meninos de 13 a 15 anos, na adolescência, os meninos leem menos por lazer do que as meninas.

Verificou-se também, quais seriam as motivações para a leitura, delineadas em duas proposições gerais: “leio, porque gosto de ler” e “leio porque a professora pede para algum trabalho”. Obteve-se que 72,39% (N=97) dos respondentes leem porque gostam, sendo que 29,85% (N=40) concordam parcialmente e 24,63% (N=33) são discordantes desta assertiva. Entre os respondentes, 15,76% (N=21) discordam parcialmente. Verificou-se que os jovens gostam de ler textos violentos, controversos para sala de aula, mas que aumentam a motivação dos leitores mais resistentes (MILLER, 2005); ainda que controversos, vale destacar que tais textos apresentam a possibilidade de discussão de questões complexas como racismo, sexismo, abuso, agressão e genocídio (RYBAKOVA, PIOTROWSKI, HARPER, 2013; GROENKE; MAPLES; HENDERSON, 2010).

A maioria dos respondentes que concordaram totalmente que gostam de ler, é do sexo feminino, têm 16 anos, são alunas do curso Y, provenientes do ensino particular, e os pais contam com ensino médio completo. Com relação aos que discordam totalmente, situam-se no curso W, são do sexo masculino, possuem 17 anos, têm pai com ensino médio completo, e mãe com ensino superior.

Destaca-se que 52,24% (N=70) dos respondentes discordam da afirmativa que leem porque a professora solicita para atividades escolares, e o nível de concordância desta sentença perfaz um percentual de 43,28% (N=58), sendo 32,09% (N=43) parcialmente. Quanto aos que leem devido à exigência escolar, os concordantes totais são do sexo masculino, possuem 16 anos, estão curso W, são originários de escola particular, possuem pai e mãe com escolaridade completa do ensino médio. Já os que discordam totalmente desta assertiva são do sexo feminino, têm 17 anos, estão no curso Y, são oriundos do ensino particular, têm pai com ensino fundamental e mãe com ensino médio completos. Segré (2001) e Griswold,

McDonnell e McDonnell (2006) consideram a leitura como uma prática; deste modo, o “leitor” é o sujeito que decide por ler em seu tempo livre por diversos motivos, exceto por razões de estudo ou trabalho.

Os dados revelam que os alunos habitualmente leem porque gostam, e o sexo feminino predomina nos relacionamentos positivos com a leitura. Este resultado é corroborado nas pesquisas de Hendon e Hendon (1991), Van Schooten e De Glopper (2002), Schooten e Glopper (2003) e Van Ours (2008), que constataram grandes diferenças entre os sexos na leitura; desse modo, as meninas leem mais do que os meninos. As respostas (questões 3.1, 3.2, 3.3) revelaram também que as leituras diminuíram à medida que a escolaridade avançou; conforme Baudelot e Cartier (1998) e Segré (2001), no ensino médio há um declínio à medida que a escolaridade progride, comumente mais nos meninos, alunos tardios e de origem popular. No entanto, para Caldin (2002), a leitura é um processo contínuo, que nunca se completa, dado que a cada leitura se redescobre como leitor.

Os resultados mostram um índice elevado de discordâncias totais e parciais, respectivamente, 35,07% (N=47) e 25,37% (N=34). Sobre se os familiares dos respondentes têm o hábito de lerem, contabiliza-se um percentual de 60,44% (N=81) que não têm parentes com o costume de leitura em casa. Pode-se constatar que a maioria dos discordantes totais é do sexo feminino, 19 anos, pertencem ao curso X, e estão nas séries iniciais.

Na opinião dos inquiridos, 28,36% (N=38) assinalaram que concordam, sendo 16,42% (N=22) concordantes totais que em sua residência há o hábito de leitura. Destaca-se que 11,19% (N=15) não souberam responder o quesito. Segundo as pesquisas de Partin e Hendrincks (2002), Van Ours (2008), Paula e Fernandes (2014) e Schooten e Glopper (2003), o ambiente familiar propício (pais leitores e livros disponíveis) à leitura afeta significativamente para uma atitude positiva entre os adolescentes e o prazer de ler. Reitera-se, portanto, o papel importante da escola e de seus profissionais quanto ao acesso à leitura e aos textos literários, pois se constatou que, no ambiente familiar dos respondentes, há um percentual baixo de lares com hábitos de leitura.

Em relação ao suporte que preferem para ler, tomando-se como exemplos livros em papel (que são os disponibilizados pelo PNBE), registra-se que 50% (N=67) assinalaram que concordam totalmente, seguidos de 20,15% (N=27), que concordam parcialmente, perfazendo um total de concordância de 70,15% (N=94). Atenta-se que o percentual de discordantes totais chegou a 9,70% (N=13) e parciais a 16,42% (N=22). Antunes (2015) destaca que se fala em crise da literatura, consequência das mudanças contemporâneas, e que a leitura não seria capaz de concorrer com as diversas formas de comunicação audiovisual.

As características dos respondentes que concordaram totalmente são predominantemente do sexo feminino, 16 anos de idade, curso Y e oriundos da rede particular. A respeito dos que não gostam de livros impressos, são a maioria do sexo masculino, com 17 anos de idade, curso W e procedentes de escolas da rede particular. Esse depoimento é relevante, pois induz à conclusão de que o meio, por si só, tem pouca influência na leitura, resultado em conformidade com a pesquisa de Van Ours (2008) e Rosa e Oddone (2006), os quais ressaltaram que mesmo que a sociedade esteja familiarizada com outros meios eletrônicos, ainda tem no livro o principal meio de acesso a informação.

O interesse de ler literatura apresentou-se com um nível de concordância expressiva (70,90%, N=95); neste caso, 48,51% (N=5) concordaram totalmente; em relação ao índice de discordâncias totais e parciais foi de 26,86% (N=36). Entre os concordantes totais, o maior número é do sexo feminino, com 16 anos, estudantes do curso Y, oriundas da rede particular e com pais com o ensino médio completo. De acordo com o estudo de Van Ours (2008), com adolescentes de 15 anos, em 18 países, as garotas leem com mais frequência livros de ficção do que os garotos; em comparação, os meninos leem mais quadrinhos do que as meninas. A investigação semelhante de Segré (2001) detectou que as adolescentes preferem romances, e os adolescentes preferem o gênero de ficção científica ou de literatura fantástica. Para Baudelot e Cartier (1998), o interesse por ler literatura é a fuga momentânea do mundo real, o reconhecimento com os personagens e a trama; assim se é capturado, consciente da ilusão.

O estudo dos hábitos de leitura dos alunos do Câmpus Paraíso mostra uma aproximação dos jovens com a leitura e a literatura, entretanto tal aproximação pode não coincidir com as leituras prescritas pelos professores. Em suma, os resultados parecem indicar que existe uma relação entre o interesse pessoal e a leitura, ou seja, a maioria não lê devido às exigências escolares; os resultados indicam ainda um número significativo dos que gostam de ler literatura e livros impressos. Verificou-se também que, no ambiente familiar da maioria dos que respondem, o acesso à leitura é restrito. A alínea seguinte dispõe sobre as práticas de leitura dos discentes no meio escolar.

b) Percepção sobre as práticas de incentivo à leitura

Reflete-se sobre o relacionamento dos sujeitos com a leitura no cotidiano escolar, por meios das proposições: “já participei de projetos/atividades relacionados à leitura e a literatura”, “tenho tempo para leituras além do horário de aula”, “costumo pegar livros de literatura emprestados na biblioteca da escola” e “gostaria de indicar livros literários para as aulas de literatura”.

Tabela 23: Percepção dos discentes, subcategoria “Práticas de incentivo à leitura” (N=134).

HÁBITOS DE LEITURA	Medidas descritivas				1		2		3		4		5	
	M	M _o	M _d	Dp	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
3.6 Já participei de projetos/atividades relacionados à leitura e à literatura.	3,31	4	4	1,39	17	12,69	30	22,39	16	11,94	37	27,61	34	25,37
3.7 Gostaria de indicar livros literários para as aulas de literatura.	3,10	4	3	1,36	20	14,93	33	24,63	20	14,93	36	26,87	25	18,66
3.9 Tenho tempo para leituras além do horário de aula.	3,17	3	3	1,05	4	2,99	38	28,36	40	29,85	37	27,61	15	11,19
3.10 Costumo pegar livros de literatura emprestados na biblioteca da escola.	3,01	2	3	1,21	8	5,97	53	39,55	21	15,67	33	24,63	19	14,18

Legenda: (1) Não sei responder, (2) Discordo totalmente, (3) Discordo parcialmente, (4) Concordo parcialmente, (5) Concordo totalmente.

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

A maioria dos inquiridos, 52,98% (N=71), concorda com a assertiva “já participei de projetos de leitura e literatura”; desses, 27,61% (N=37) avaliaram que parcialmente concordam. 34,33% (N=46) assinalaram que discordam da proposição, sendo 22,39% (N=30) parcialmente. O perfil dos concordantes parciais pertence ao sexo masculino, faixa etária de 16 a 17, frequenta o curso X e estão no 1º e 3º anos. Verifica-se a demanda de ações metodológicas que ressignifiquem as práticas de leitura para os jovens, e a implementação de projetos de interação entre alunos e professores no processo de letramento, de cunho mais social do que didático; para tanto, deve-se flexibilizar o currículo (KLEIMAN, 2007). Para Sanfelici e Silva (2015), as escolhas de leitura literária devem ser feitas por opção dos adolescentes, e não por imposição curricular.

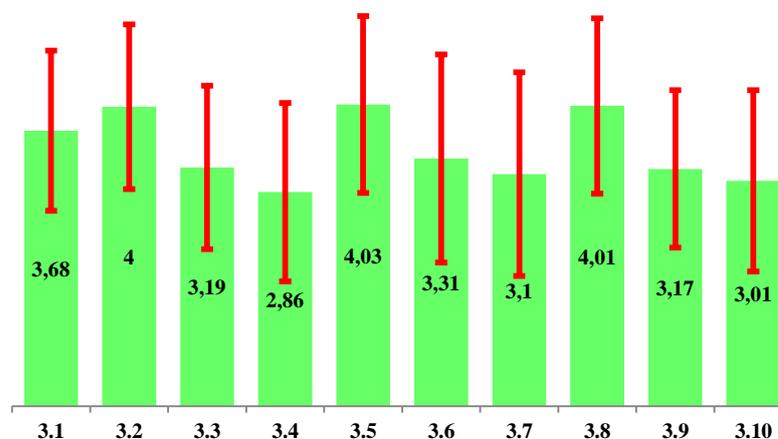
Sobre se gostariam de sugerir títulos literários para as aulas de literatura, percebeu-se o grau de concordância de 45,53% (N=61), sendo que 18,66% (N=25) manifestaram concordar plenamente, e 26,87% (N=36) parcialmente. O nível de discordância alcançou 39,56% (N=53), que expressa o percentual de 24,63% (N=33) totais e 14,93% (N=20) parciais, e de “não sei responder” foi de 14,93% (N=20). Percebe-se que, entre os concordantes totais, há um maior número de meninas, entre 16 e 17 anos, distribuídos nos três cursos com mais frequência nos 2º anos. Segundo Kalman (2003) é relevante compreender as múltiplas formas de participação dos estudantes a fim de promover atividades significativas no processo de letramento.

Identifica-se que 38,80% (N=52) registraram concordância com a assertiva “tenho tempo para leituras além do horário de aula”, porém a maioria, 58,21% (N=78), dos respondentes considera não ter tempo, conforme a taxa de discordância da sentença. Quanto aos discordantes parciais (29,85%, N=40), a maioria deles é composta do sexo feminino, têm 17 anos, estudam no curso Y e são oriundos do ensino particular. Fisher e Ivey (2006) verificam a importância de ter tempo extra reservado para dedicar-se à leitura. Dessa maneira, Halté (2008) ressalta a necessidade de uma elaboração didática que contemple as experiências dos alunos e permita maior mobilidade entre as situações de interação.

Identificou-se um somatório de 55,22% (N=76) dos inquiridos que explicitaram discordância (total e parcial) sobre o hábito de realizarem empréstimos de literatura na biblioteca da escola. Constata-se então que somente um percentual de 38,81% (N=52) dos respondentes têm a rotina de empréstimos de literatura. Verifica-se que os discordantes totais pertencem ao sexo masculino, têm 17 anos, e estão no curso X. De acordo com os dados do gráfico 12, os respondentes são mais concordantes nas assertivas 3.2, 3.5 e 3.8, referentes, respectivamente, aos posicionamentos: “Leio, porque gosto de ler”, “gosto de ler livros em papel” e “Gosto de ler literatura”. As bibliotecas devem adaptar-se às mudanças ocorridas ao longo dos anos e ao novo perfil de seu público em relação aos serviços ofertados. A esse respeito, Bomeny (2009) salienta que os ambientes de leitura interativos e atualizados favorecem o gosto pela leitura.

Observa-se que a maioria dos respondentes gostaria de indicar títulos para as aulas de literatura e já participou de projetos de leitura, o que pressupõe predisposição para se envolverem em novas propostas. Todavia, a maioria identificou que não dispõe de tempo para leitura além do período escolar, e não tem o hábito de efetuar empréstimos de livros na biblioteca do câmpus.

Gráfico 13: Médias e desvio padrão das assertivas sobre o perfil dos leitores de literatura



Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

O gráfico 13 aponta para as questões mais discrepantes entre os respondentes: “meus familiares têm o hábito de ler em casa” ($M=2,86$, $M_o=2$, $M_d=4$, $p=1,19$) e “costumo pegar livros de literatura emprestada na biblioteca” ($M=3,01$, $M_o=2$, $M_d=3$, $p=1,21$). Contudo, os desvios mais distantes da média ocorreram nas questões 3.6 ($p=1,39$) e 3.7 ($p=1,36$). Constata-se que, mesmo com o recebimento do PNBE, que possibilita a atualização do acervo literário, os alunos não possuem o hábito de realizar empréstimos na biblioteca; assim, é necessário aproximar a biblioteca de seus sujeitos-leitores (FERRAREZI; SOUSA, 2014). Por conseguinte, verificou-se que os adolescentes têm lido as obras do PNBE, “tanto na escola quanto à revelia dela” (FARIA, 1995, p. 35). Neste item, delimitaram-se as práticas de leitura no cotidiano dos adolescentes, uma vez que há diversas circunstâncias que permeiam especificamente o ambiente escolar e social dos estudantes. No tópico, posterior examina-se o entrelace das percepções dos três grupos de sujeito sobre a categoria de análise “perfil dos leitores de literatura”.

5.5.4 Entretecendo perspectivas: uma síntese dos resultados sobre o perfil dos leitores de literatura

A partir dos resultados da pesquisa, constataram-se as dificuldades que os professores de linguagens e os bibliotecários têm em despertar o interesse dos adolescentes pela leitura, principalmente pelos clássicos da literatura. É reiterado o discurso de que os adolescentes não gostam de ler, manifestado nas falas: “devido ao perfil de nossos alunos serem em sua maioria

adolescentes, alguns não despertam interesse por alguns dos livros” (B1) e “eles leem mediano, a turma toda não, porque sempre tem aqueles que realmente não gostam mesmo de ler [...]” (P6). Destarte, o percurso de análise deste item toma-se como referência os objetivos da pesquisa em investigar o perfil dos leitores do programa e sua relação com a leitura e a literatura.

Quadro 13: Comparativo entre os resultados da subcategoria “Concepções de leitura”

ENTREVISTAS	BIBLIOTECÁRIOS	DOCENTES	DISCENTES*	QUESTIONÁRIOS
Concepções de leitura				
<i>Qual a sua opinião sobre leitura?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - aprimora o vocabulário; - contribui para formação, estudo, conhecimento; - democratização do acesso às informações, informar; - desenvolvimento da escrita, das pessoas, raciocínio e a interpretação; - essencial, fundamental, importante; - exercitar a mente, saúde mental; - formação do cidadão; - lazer; - possibilidades críticas e reflexivas, argumentativo; - viagem ao universo das letras. 	<ul style="list-style-type: none"> - arte que tem que ser prazerosa; - conhecimento; - crescimento (individual, crítico, cognitivo); - criticidade - ensino, educação, alfabetização; - entendimento, compreensão; - escrever bem e falar bem; - essencial; - humanização; - importante; - não pode ser obrigação; - riqueza. 	62,68% (N=84): sim 32,84 (N=44): não	<i>3.1 Leio frequentemente.</i>
<i>O que a motiva a ler?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - conhecimento; - educação continuada; - necessidade; - curiosidade; - exercitar a mente. 	<ul style="list-style-type: none"> - cultura; - conhecimento; - interesse profissional; 	72,39% (N=97): sim 24,63% (N=63): não	<i>3.2 Leio porque gosto de ler.</i>
			52,24% (N=70): não 43,28% (N=58): sim	<i>3.3 Leio porque a professora pede para algum trabalho escolar.</i>
			70,15% (N=94): sim 26,12% (N=25): não	<i>3.5 Gosto de ler livros em papel.</i>
			60,44% (N=81): não 28,36% (N=38): sim	<i>3.4 Meus familiares têm o hábito de ler em casa.</i>
<i>Você acredita que a leitura é relevante para o desenvolvimento do aluno? Por quê?</i>	100% (N=14) <ul style="list-style-type: none"> - escrita; - fala; - argumentação; - memória; - participação. 	100% (N=6) <ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento das demais habilidades 	62,68% (N=84): sim 32,84 (N=44): não	<i>3.1 Leio frequentemente.</i>
<i>Qual a função da literatura na escola?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - libertação; - exercitar a mente. 	<ul style="list-style-type: none"> - humanização; - conhecimento; - aprovação no ENEM; 	70,90% (N=95): sim 26,86% (N=36): não 17,92% (N=24): NSR	<i>3.8 Gosto de ler literatura (romance, suspense, fantasia, poesia etc.).</i>

		- ampliar vocabulário; - imaginação; - interpretação e compreensão.		
--	--	---	--	--

*Nota: O percentual apresentado é a somatória obtida em cada afirmação pela pontuação total e parcial.

Legenda: NSR= Não sei responder.

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Os bibliotecários foram os que mais relacionaram a leitura a uma prática descompromissada: “exercitar a mente”, “saúde mental”, “viagem” e “lazer”. Ressalta-se que não se objetiva reforçar uma dicotomia entre a leitura por prazer e a leitura para conhecimento, pois se entende que a leitura tem diversas funções⁵⁵ que se completam. Dessa maneira, a leitura se efetiva com a “subjetividade e o lugar em que cada leitor se encontra no momento de executá-la” (SILVEIRA, 2012, p. 146). Conforme Candido (1999), a função psicológica da literatura diz respeito à necessidade universal de ficção e de fantasia para a satisfação das necessidades psíquicas do homem.

Assim, verificou-se que os principais motivos para a leitura pelos entrevistados são o interesse profissional e aquisição de conhecimento. No que diz respeito aos alunos, constatou-se que a maioria lê com frequência (62,68%, N=84), devido ao gosto pela leitura (72,39%, N=97) e não por cobrança dos professores (52,24%, N=70); os livros impressos ainda são atrativos para a leitura por 70,15% (N=94).

As práticas escolares são fundamentadas nas concepções e trajetórias de leitura desde a infância. Evidencia-se, conforme Silva (1999) e Silveira (2012), que a leitura é uma prática social e histórica, que produz sua própria dinâmica e caminhos diferenciados a partir das necessidades e dos interesses de cada pessoa que lhe atribui um sentido e um valor. Desse modo, identificaram-se as concepções de leitura dos bibliotecários e professores, as quais permitiram perceber que a leitura está intrinsecamente ligada à ideia de aprendizagem e dos benefícios relacionados a esse contexto. Para Applegate e Applegate (2004), alguns professores optam por não ler apesar de disporem de habilidades cognitivas para tal fim; assim, os autores afirmam que tanto o professor quanto o bibliotecário, para que se tornem

⁵⁵ Greaney e Newnam (1990) reconhecem 10 funções para a leitura: (1)aprendizagem - voltada para a ampliação e desenvolvimento do conhecimento; (2)lazer - quando a leitura é feita por ser divertida e interessante; (3)fuga - é a leitura feita para esquecer aborrecimentos; (4)estímulo - quando a leitura favorece a imaginação, a fantasia; (5)preencher o tempo - é a leitura feita por falta de outra atividade; (6)alvos sociais definidos - quando a leitura se volta para a satisfação das necessidades pessoais e sociais; (7)moralidade - é a leitura que atende à formação moral e ética; (8)autorrespeito - quando a leitura se volta para a autorrealização; (9)flexibilidade - quando a leitura é priorizada entre outras formas de lazer; (10)utilidade - a leitura utilizada para o aprimoramento da linguagem oral e escrita.

leitores ávidos, faz-se necessário não só habilidades concernentes ao ato de ler, mas também o desejo (*skill and will*).

Sobretudo, é preciso considerar a importância do papel dos mediadores para a aproximação dos sujeitos à leitura. Conforme Segré (2001) e Baudelot e Cartier (1998), alguns professores fomentam o gosto da leitura entre seus alunos; enfatiza-se que existem múltiplas mediações significativas no ambiente escolar. Segundo Petit (2008), para despertar o amor pela leitura de obras literárias é fundamental que o professor tenha experimentado desse amor. Dentro dessa perspectiva, P2 declara que o professor precisa demonstrar prazer e motivação para fazer com que os alunos leiam.

Draper, Barksdale-Laddy e Radencichz (2000), ao examinarem as práticas de leitura dos candidatos ao cargo de professor nos Estados Unidos, verificaram que os futuros professores não julgavam relevante terem o gosto pela leitura para o estímulo deste hábito nos alunos. Nesse sentido, pesquisa de Andere (2015) e Uusiautti e Määttä (2013) sobre a educação na Finlândia, evidenciou que o investimento na qualidade do corpo docente exerce impactos significativos sobre os resultados dos estudantes.

Evidencia-se que, na presente pesquisa, não foi possível relacionar o alto índice de leitores⁵⁶ (62,68%, N=84) entre os respondentes à motivação dos professores; entretanto, os resultados mostram que 59,7% (N=80) concordam que tem professores que influenciaram no seu desenvolvimento como leitor, em comparação a 45,53% (N=60) dos discentes que acreditam que bibliotecários ajudaram em seu desenvolvimento como leitores, sendo que 46,27% (N=62) não concordam sobre a influência deste profissional no gosto pela leitura. Na esteira desses apontamentos, questiona-se quais seriam as capacidades de leitura dos sujeitos investigados, pois os resultados de pesquisas nacionais e internacionais indicam um baixo índice de habilidades leitoras dos brasileiros (BRASIL, 2016a).

Verifica-se a importância da literatura para os bibliotecários e professores no ambiente educacional, nos aspectos de conhecimento, aprovação no ENEM, ampliação do vocabulário, interpretação e compreensão, imaginação e humanização. Constatou-se que 70,90% (N=95) dos discentes da amostra gostam de ler literatura (romance, suspense, fantasia, poesia etc.). Para Rybakova, Piotrowski e Harper (2013), a literatura possibilita ver as pessoas em sua complexidade de sentimentos, às vezes contraditórios em suas palavras e ações.

⁵⁶ A amostra trata-se apenas dos estudantes que possuíam cadastro na biblioteca, contudo, para seguir os objetivos delineados na pesquisa, não teve como relacionar o registro na biblioteca influenciou nos resultados. Recomenda-se, então a partir destes resultados, uma comparação com os alunos que não possuem cadastro.

As respostas dos professores e bibliotecários sobre as dificuldades para se trabalhar literatura com os alunos divergem das respostas dos alunos sobre o gosto pela literatura. Para B8 a “falta do gosto e o hábito da leitura sem dúvidas são os principais obstáculo”, pois “os adolescentes estão mais interessados nas tecnologias (B14). Conforme Ansari (2018), devido à quantidade de informação acessível por meio da *internet* em formato digital, altera-se a prática de leitura e o comportamento do leitor.

Conforme P6, a principal dificuldade é a “questão de incentivá-los a ler mesmo”; “eles acham chato no momento que você apresenta porque para ele literatura é cânone” (P4); entretanto, os resultados indicam que os estudantes gostam de ler, mas supõe-se que tal gosto não se alinhe à leitura exigida pela escola. Percebe-se então que é necessário ampliar o que se concebe como leitura e seus suportes, a fim de que os adolescentes encontrem outras práticas de leitura.

Devido ao desconhecimento do PNBE pelos alunos, não se mostra possível a constatação de quais pertencem ao PNBE, entre os que são lidos pelos estudantes. Entretanto, 47,01% (N=63) afirmam não ter lido livros do programa; 40,30% (N=54) não souberam responder, 19,41% (N=26) acreditam que os livros do PNBE são adequados aos seus interesses; e 64,18% (N=86) não souberam responder a esta proposição. A partir do levantamento da frequência de empréstimo dos livros do programa, pela pesquisadora, verificou-se que os livros possuem fluxo de movimentação, porém tal fluxo ainda é reduzido, com média de 3,02%. De acordo com os questionamentos levantados, ressalta-se a importância de mais pesquisas sobre os impactos do PNBE na formação do acervo.

Percebeu-se uma exaltação às potencialidades da leitura e da literatura atribuída pelos professores e bibliotecários, influenciados principalmente pelas concepções estruturalistas que enfatizam os elementos de expressão verbal, a melhoria no vocabulário e na escrita e a aquisição de concepção sociopolítica, na medida em que se relaciona com a “leitura de mundo” (ZAPPONE, 2001). Verifica-se a seguir as adversidades vivenciadas no contexto escolar relacionadas às práticas de incentivo à leitura.

Quadro 14: Comparativo entre os resultados da subcategoria “Percepção sobre as práticas de incentivo à leitura”

ENTREVISTAS	BIBLIOTECÁRIOS	DOCENTES	DISCENTES*	QUESTIONÁRIOS
Percepção sobre as práticas de incentivo à leitura				
<i>Você estimula a leitura de obras literárias?</i>	50% (N=7): sim 14,29 (N=2): sim, porém de acordo com as possibilidades. 21,43% (N=3): não	100% (N=6) - leituras dirigidas; - projetos literários; - contextualizando a literatura nos	70,90% (N=95): sim 26,86% (N=36): não 17,92% (N=24): NSR	<i>3.8 Gosto de ler literatura (romance, suspense, fantasia, poesia etc.).</i>

		filmes, novelas e séries.		
<i>Quais estratégias você considera mais eficazes para incentivar a leitura nos alunos?</i>	- exibição de filmes; - histórias em quadrinhos; - contato pessoal; - conhecimento sobre as obras; - promoção do acervo; - participação dos alunos em projetos.	- diálogo; - projetos; - teatro; - músicas; - audiovisuais.	45,53% (N=61): sim 39,56% (N=53): não	<i>3.7 Gostaria de indicar livros literários para as aulas de literatura.</i>
<i>Quais seriam as principais dificuldades encontradas para a implantação de uma política de leitura em sua escola?</i>	- falta de recursos humanos; - estrutura física; - acervo literário; - falta de interesse pelos alunos; - falta de tempo; - incentivo da gestão.	50% (N=3) – falta de tempo dos docentes e discentes; - cooperação do núcleo de linguagens; - cooperação dos demais núcleos.	52,98% (N=71): sim 34,33% (N=46): não	<i>3.6 Já participei de projetos/atividades relacionados à leitura e a literatura.</i>
			58,21% (N=78): não 38,80% (N=52): sim	<i>3.9 Tenho tempo para leituras além do horário de aula.</i>
<i>Há algo que gostaria de acrescentar sobre a prática de leitura na biblioteca/ de seus alunos?</i>	- Precisa melhorar a conduta em prol da leitura - desenvolver mais projetos e ações na biblioteca.		55,22% (N=76): não 38,81% (N=52): sim	<i>3.10 Costumo pegar livros de literatura emprestados na biblioteca da escola.</i>
<i>Como você avalia sua prática profissional em relação ao estímulo à leitura?</i>	78,57% (N=11): precisam melhorar. - dedicação a atividades administrativas.	100% (N=6): podem melhorar.		
<i>Você acredita que em seu câmpus necessita haver mais incentivo à leitura?</i>	71,43% (N=10): necessita	85% (N=5): sim, colaboração de todos.	56,72% (N=76): sim 33,58% (N=45): NSR 9,70% (N=13): não	<i>1.9 O Câmpus Paraíso precisa de mais projetos e programas como o PNBE para o estímulo à leitura.</i>

*Nota: O percentual apresentado é a somatória obtida em cada afirmação pela pontuação total e parcial.

Legenda: NSR= Não sei responder.

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Diante da convicção da importância da leitura literária para a formação do indivíduo, percebe-se que as leituras literárias são estimuladas principalmente pelos professores e pela maioria dos bibliotecários da amostra. A conclusão da relação desse reforçador está relacionada ao alto percentual de leitores de literatura no *lócus* (70,90%, N=95). Entre as estratégias eficazes para a promoção da leitura, destaca-se, nos dois grupos de profissionais, a importância do contato pessoal, do diálogo e da participação com o aluno. Evidencia-se também que 45,53% (N=61) dos discentes gostariam de participar mais da seleção de títulos

para as leituras em sala de aula. Ressalta-se que o processo de mediação requer negociações entre professor e aluno, em colaboração recíproca no processo de ensino e aprendizagem.

A respeito do desafio da implantação de uma política de leitura nos câmpus, constatou-se a ausência de um programa definitivo de leitura. A principal causa é a falta de tempo, apontada tanto pelos profissionais, devido a outras atividades demandarem mais dedicação, quanto pelos alunos, que possuem um período integral de aulas. Registra-se a participação de 52,98% (N=71) dos alunos em projetos ou atividades relacionados à leitura e à literatura, porém a maioria (58,21%, N=78) revelou não ter tempo para dedicar-se à leitura além do horário das aulas. Verificou-se que, na opinião da maioria nos três grupos de sujeitos, o câmpus necessita de mais incentivo à leitura. Para Cechical (2018), a literatura necessita de um tempo “improdutivo”, muitas vezes, indisponível em um modelo competitivo da sociedade da utilidade e aplicabilidade, no qual ela é vista como “inútil”.

A inexistência de políticas sistematizadas para a leitura nos câmpus evidencia a necessidade de integrar os profissionais, as diversas atividades executadas e unidades curriculares do currículo, sob uma perspectiva interdisciplinar, na promoção da leitura e da literatura (HIDALGO; MELLO, 2014). Nota-se também questões sobre a falta de espaço adequado e funcional para a biblioteca, carência de recursos humanos e excesso de demandas técnicas e de outras atividades que dificultam os bibliotecários a desenvolverem ações de incentivo à leitura e a aproximação dos estudantes. Conforme recomendações da IFLA/UNESCO (2005), nas bibliotecas escolares o tamanho de seu espaço deve possibilitar a realização de atividades de incentivo à leitura, pois a falta de um espaço adequado inviabiliza diretamente algumas atividades pedagógicas.

De acordo com os dados coletados, os alunos costumam frequentar a biblioteca (80,6%, N=108) para outras atividades que não estão relacionadas à leitura. Verificou-se que o percentual de 38,81% (N=52) dos discentes da amostra pegam livros de literatura na biblioteca do câmpus. Conforme Silva e Almeida (2015), para aproximar “leitores e não leitores à biblioteca”, é primordial que a biblioteca seja um lugar propício à leitura e tenha condições para atender seus usuários. Casarin et al. (2013) ressaltam que os nativos digitais não passaram pela experiência da pesquisa na biblioteca, em enciclopédias, atlas, almanaques, entre outros recursos; hoje, com a *internet*, tem-se acesso a mais fontes de informação, porém os resultados são acolhidos sem posicionamento e avaliação crítica sobre a qualidade da informação acessada.

Em um processo reflexível do cotidiano, solicitou-se que os profissionais – professores e bibliotecários - avaliassem suas práticas em relação ao estímulo à leitura; ambos detectaram

que precisam melhorar a conduta em favor da leitura. Para Petit (2008), alguns mediadores se sentem impotentes ante obstáculos; porém, é importante que professores e bibliotecários lembrem que podem transformar perspectivas de mundo de desigualdade e de violência. Assim, é necessário um comprometimento prático dos membros da comunidade escolar para o incentivo à leitura literária, principalmente porque muitos ambientes familiares dos discentes não estão propensos à leitura (60,44%, N=81), o que torna a escola o principal recurso ao acesso à leitura literária por esses alunos.

Constata-se que é necessário repensar sobre as atitudes de leitura dos adolescentes nas escolas, pois os dados sugerem que os alunos estão se interessando por leitura literária e pelo livro, entretanto seus gostos não condizem com as indicações oferecidas por professores e bibliotecários. Desse modo, apresenta-se abaixo a percepção dos profissionais sobre o perfil do leitor e o que se tornou evidente pelos dados coletados dos discentes.

Quadro 15: Comparativo entre os resultados da subcategoria “Percepções sobre os sujeitos leitores”

ENTREVISTAS	BIBLIOTECÁRIOS	DOCENTES	DISCENTES*	QUESTIONÁRIOS
Percepções sobre os sujeitos leitores				
<i>O que observa nas escolhas de leituras pelos alunos?</i>	- sem compromisso; - passar o tempo; - interesses pessoais; <i>Divergentes:</i> - somente para pesquisa escolar; - obras técnicas.	- vida pessoal; - gostam de lúdico; - histórias de amor, sangue, guerra. - o que fazer com os que não leem?	70,90% (N=95): sim 26,86% (N=36): não 17,92% (N=24): NSR	<i>3.8 Gosto de ler literatura (romance, suspense, fantasia, poesia etc.).</i>
<i>Como você percebe o interesse dos alunos em atividades de leitura envolvendo literatura?</i>	- minoria; - não acham importantes; <i>Divergentes:</i> - positiva; - receptivos; - participativos	- dificuldade de envolvimento do primeiro ano; - bom no final do ano letivo; - aversão à literatura no primeiro contato	52,98% (N=71): sim 34,33% (N=46): não	<i>3.6 Já participei de projetos/atividades relacionados à leitura e a literatura.</i>

*Nota: O percentual apresentado é a somatória obtida em cada afirmação pela pontuação total e parcial.

Legenda: NSR= Não sei responder.

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Conforme a percepção dos bibliotecários e professores, as escolhas literárias têm proximidade com a vida do leitor. Geralmente, os estudantes gostam de livros com enredos sobre romance, sangue, guerras e com histórias por meio das quais se sintam representados, como resposta à realidade. Em consonância, verificou-se que a maioria 70,90% (N=95) dos discentes da amostra gosta de ler literatura. Marangoni e Ramos (2012) e Rasteli e Calvacante (2013) relatam que o texto recebe significados de acordo com cada leitor, pois cada indivíduo possui um repertório cultural específico, surgindo, assim, diversas possibilidades de produção

de significados. Por isso, Silveira (2012) afirma que a projeção de explicações para as práticas de leitura exigem compreendê-las como construtos socioculturais.

Na visão dos profissionais, os estudantes não se interessam por atividades literárias. Essas informações divergem dos dados dos discentes: índice de leitura, gosto literário autônomo, participação em projetos envolvendo literatura. Assim, ao longo deste estudo, buscou-se descrever os sujeitos - o leitor e os mediadores -, e suas relações, a leitura e a literatura em sala de aula e na biblioteca, a materialidade de bens culturais para descrever as práticas de leitura e as adversidades vivenciadas por uma política pública de incentivo à leitura no contexto escolar. De acordo com Beltrão e Duchiate (2016), no estabelecimento de políticas públicas para incrementar o hábito de leitura, o primeiro empreendimento é identificar o público-alvo.

Ressalta-se, contudo, que nesta pesquisa, não se isenta o papel que o Estado tem na garantia da efetivação das políticas públicas de incentivo à leitura; assim, não se pretende atribuir somente aos bibliotecários e aos docentes a responsabilidade sobre o resultado do progresso dos discentes e da formação de leitores. Salieta-se que as condições de aprendizagem envolvem esforços dos profissionais, condições socioeconômicas e culturais dos alunos, além de circunstâncias do ambiente de aprendizagem. Conforme Firmino (2006), todo o contexto escolar, a política pedagógica adotada, a colaboração entre os profissionais, o corpo docente e discente da escola e a comunidade em que está inserida influenciam no aprendizado da leitura.

Este estudo possibilitou também verificar o lugar da literatura e do livro no ambiente escolar e na vida dos adolescentes e compreender a situação dos professores e bibliotecários em exercício no ensino médio em redes públicas de ensino. Constatou-se que as políticas públicas de incentivo à leitura atribuem mais responsabilidades às escolas públicas, aos docentes e aos bibliotecários. Verificou-se que a biblioteca escolar precisa repensar seu acervo, espaço e projetos para o incentivo à leitura. Verificou-se o desencontro entre os interesses da escola e os dos adolescentes em relação à literatura. Há, pois, muito que ser feito em relação à formação de leitores e a políticas de incentivo à leitura.

6 CONCLUSÃO

A importância do incentivo à leitura é historicamente discutida na sociedade brasileira, devido aos altos índices de analfabetismo funcional da população, em razão da ineficiência das políticas públicas de incentivo à leitura, à literatura, ao livro e à biblioteca. Apesar do desenvolvimento de abordagens teóricas e metodológicas de ensino e formação de professores, ainda não se superou o dilema da falta de leitura pela população, principalmente por parte dos que estão em idade escolar, assim, como a fragilidade das bibliotecas públicas.

Como forma de suprir essas deficiências, assim como aumentar o acervo literário nas bibliotecas escolares da rede pública, foi criado em 1997 o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), o qual perdurou até 2015 com um investimento financeiro alto e amplo alcance no território nacional, porém seu término trouxe à tona uma triste realidade das políticas públicas de leitura brasileira: a descontinuidade ao longo dos anos.

A pesquisa configurou-se de caráter qualitativo, com amostra constituída de bibliotecários do IFTO (N=14), professores de Linguagens (N=6) e estudantes do ensino técnico integrado ao médio (N=134) do Câmpus Paraíso do Tocantins. Utilizaram-se dois instrumentos de coleta de dados: a entrevista semiestruturada com análise de conteúdo de Bardin (1977) e a aplicação de questionários mensurados com base na escala *Likert*, com respostas com cinco assertivas com pesos de um a cinco.

Neste contexto, teve como objetivo geral analisar o PNBE como política pública de incentivo à leitura, por meio da percepção dos mediadores de leitura do Câmpus Paraíso do Tocantins, do IFTO, sendo o foco de estudo as práticas de leitura do acervo do PNBE desenvolvidas na unidade. O estudo se justificou por contribuir para reflexão sobre as políticas públicas de distribuição de materialidade às bibliotecas escolares e sobre as dificuldades no desenvolvimento de práticas de leitura literárias com adolescentes. O objetivo foi alcançado, pois os resultados permitiram recolher informações importantes no que refere ao PNBE, sobre o qual verificou-se que não existem práticas pedagógicas de leitura com os livros indicados; desse modo, mantém-se como uma política distributiva e não de formação de leitores, haja vista ser necessário que os mediadores se apropriem do acervo para aproximá-lo dos estudantes.

Delimitaram-se três objetivos específicos que consistem em: identificar a contribuição do PNBE como promotor de práticas de incentivo à leitura no IFTO; identificar o papel dos

sujeitos (professores e bibliotecários) envolvidos na utilização do acervo do PNBE no IFTO; e investigar o perfil dos leitores (alunos) do programa mediante percepção e experiências de leitura. Acredita-se que os objetivos específicos foram alcançados, e se pôde verificar que a presença do acervo não contribuiu para promoção de práticas de leitura efetivas; observou-se ainda que os mediadores não executam atividades de leitura com as obras do acervo; todavia, os discentes têm os professores como responsáveis pela formação do leitor. Ao visualizar os perfis dos leitores, constatou-se que a maioria dos alunos lê literaturas, principalmente livros que retratam seu cotidiano. Em relação aos profissionais, são leitores guiados por questões profissionais e de aprendizagem.

Para responder ao primeiro objetivo, delimitou-se a categoria “Informações sobre o PNBE”, na qual se identificou que o “conhecimento” do PNBE pelos profissionais não se configurou no conhecimento pelos discentes, bem como não se constataram atividades de incentivo à leitura desenvolvidas com o acervo; desse modo, mostrou-se necessário que os mediadores, além de compreenderem a utilidade e os objetivos, precisam estar atentos ao que o programa pode agregar aos estudantes. Ressalta-se que as obras possuem um pequeno fluxo de uso pelos discentes. Este resultado sugere que a presença do livro não garante a efetividade da política, a qual depende da participação dos mediadores e da divulgação do programa junto à escola. Nesse sentido, é pertinente que haja uma biblioteca com infraestrutura adequada à leitura, ações para a movimentação das obras, assim como professores e bibliotecários que se enxerguem como agentes de políticas públicas para que os estudantes façam uso do acervo disponível na biblioteca.

A fim de alcançar o segundo objetivo específico, determinou-se a categoria “Práticas pedagógicas e papel da biblioteca”, por meio da qual se identificou que os professores e a maioria dos bibliotecários afirmaram que realizam atividades de incentivo à leitura; entretanto, são ações isoladas, não constituindo em propostas sistematizadas; assim, atenta-se para a elaboração de ações colaborativas entre os profissionais. Conforme os professores, os alunos leem literatura medianamente; todavia, na visão dos bibliotecários, os discentes são responsáveis pela metade dos empréstimos de obras literárias, mas preferem as obras mais atuais. Foi constatado também que alguns leem apenas por obrigação. Ao avaliarem se as metodologias e as didáticas aplicadas nas aulas de literatura são estimulantes, a maioria dos discentes declarou discordância (49,25%); todavia, a maioria (59,7%) dos respondentes afirmou que possuem professores que influenciaram no seu interesse pela leitura, e 80,6% utilizam a biblioteca para outros fins que não sejam a leitura e o empréstimo de livros.

Para atingir o último objetivo específico, delineou-se a categoria “Perfil dos leitores de literatura”, a qual incide sobre os conceitos de leitura, literatura e do leitor a partir das experiências de leitura. Constatou-se a dificuldade de incentivar práticas leitoras fora da realidade dos alunos. Verificou-se que a leitura literária pelos alunos é relacionada a experiências pessoais; assim, os resultados indicam relação entre o interesse pessoal e a leitura, sendo que a maioria não lê devido às exigências escolares (52,24%), e 50% leem livros impressos. Os dados revelaram que a maioria dos adolescentes da amostra lê (62,68%) e gosta de literatura (70,90%); entretanto, os títulos escolhidos pelos adolescentes podem não coincidir com os indicados pelos professores. Constatou-se também que o sexo feminino tem relações mais positivas com a leitura. Já para os profissionais, a leitura está associada a aspectos da aprendizagem, por isso indicaram que leem geralmente por motivos educacionais e profissionais.

No que se refere às limitações da pesquisa, considerou-se não satisfatório o recorte da população dos bibliotecários do Câmpus Paraíso do Tocantins (N=1); assim, para obter uma amostra mais significativa, teve-se que ampliar essa população para todos os bibliotecários do IFTO. Utilizou-se para a coleta de dados o *email interview*, que contribui para o alcance das entrevistas da maioria dos bibliotecários do IFTO de diferentes câmpus do Estado e para atingir os objetivos propostos. Em relação à amostra de professores (N=6), *a priori* uma dimensão reduzida, configura-se representativa, pois refere-se à totalidade de professores de Linguagens do *lôcus*, todavia, as possibilidades de generalização destas percepções são demasiadamente frágeis.

Destaca-se a limitação de referências bibliográficas e pesquisas disponíveis no Portal de periódicos da Capes sobre o PNBE. O mapeamento recuperou somente 13 artigos diretamente relacionadas ao estudo do PNBE, oportunidade em que se verificou a necessidade de tabular os dados disponibilizados no *site* do FNDE; porém, tais obstáculos não impossibilitaram o alcance dos objetivos. Outra dificuldade sentida durante o percurso desta pesquisa tem relação com a coleta de informações sobre o acervo do PNBE, isso porque há pouco conhecimento por parte dos participantes da pesquisa.

É relevante refletir sobre os problemas encontrados na pesquisa, pois, conforme se evidenciado, o exame das práticas leitoras dos bibliotecários, professores e alunos, de ações colaborativas, assim como as estratégias de incentivo à leitura em sala de aula e na biblioteca e os espaços de leitura nos câmpus precisam ser revistos.

Desse modo, recomenda-se aos gestores da instituição e gestores em geral dos câmpus, a partir dos resultados, a implementação sistemática de programas de incentivo à leitura em

colaboração com os diferentes atores (professores, bibliotecários, gestores e alunos) na unidade de Paraíso e nos demais câmpus do IFTO. Além disso, mostrou-se relevante verificar os percalços do incentivo à leitura no espaço das bibliotecas, assim como proporcionar capacitações sobre estratégias de leitura, abranger e facilitar a aquisição de materiais bibliográficos em outros suportes de leitura e realizar estudos para viabilizar projetos de incentivo à leitura dentro do horário escolar.

Alguns aspectos e questões não puderam ser discutidos nesta pesquisa, por não estarem delineados no escopo da pesquisa ou pela escassez de tempo disponível para a conclusão da pesquisa; desse modo, sugere-se para trabalhos futuros:

- a) estudos similares ou comparativos em outros câmpus;
- b) a realização de um estudo longitudinal sobre o leitor e suas práticas ao longo do ensino médio para acompanhar as mudanças, com ou sem estímulos por atividades de leitura direcionadas;
- c) acompanhar o fluxo de empréstimo dos livros do programa depois de uma campanha de divulgação com o intuito de identificar se a não divulgação do programa interfere substancialmente no uso do acervo;
- d) verificar os fatores que possibilitam a aproximação ou afastamento na implementação da política pública de leitura;
- e) comparar o índice de leituras dos discentes que não são cadastrados na biblioteca para verificar se este fator interfere nos resultados;
- f) aplicar o questionário com um número maior de alternativas mais detalhadas a respeito das características de práticas leitoras.

Verifica-se que, para as políticas públicas de leitura se efetivarem, são necessárias ações contínuas de adequação dos espaços das bibliotecas e ainda investir na formação dos mediadores, compreender as dificuldades dos profissionais que lidam com o PNBE, constatar se os alunos possuem conhecimento sobre o programa e se os livros chegam aos alunos, averiguar também quais são as atividades executadas com os livros. Todos esses elementos são essenciais após a distribuição dos acervos.

Os resultados da pesquisa sugerem como pontos positivos: maior envolvimento de estudantes com a leitura; fomenta o interesse por mais detalhes sobre o programa; a avaliação positiva do acervo do PNBE por parte dos participantes; a intenção de democratização do acesso de livros para professores e alunos; o uso do acervo - mesmo baixo pelos estudantes; os alunos do ensino médio estão lendo mais literaturas e utilizando o livro como suporte.

Em relação aos pontos negativos, destacam-se: desconhecimento parcial do PNBE; profissionais não engajados com o trabalho com o PNBE; nomenclatura ignorada pela maioria; carência do acervo e falta de formação adequada para sua efetiva utilização; não há, na maioria das famílias, estímulos à leitura; ainda se faz vigente entre os bibliotecários pensamentos de que o aluno não lê; críticas em relação à divulgação e ausência de direcionamento; não há trabalho efetivo de mediação do acervo; a distribuição de livros como única função da política do programa; o programa não ganhou visibilidade; os resultados reiteraram pesquisas anteriores; não houve uma ação articulando a distribuição dos materiais com o trabalho pedagógico; a maioria das bibliotecas não apresenta condições de leitura; dificuldades para o estímulo à leitura de textos clássicos para os jovens leitores; desconhecimento do acervo pela comunidade escolar; os professores esperam iniciativa dos bibliotecários e vice-versa; e o processo de incentivo à leitura nas bibliotecas tem sido prejudicado em função da falta de capacitação e de excesso de trabalhos técnicos.

A investigação possibilitou um diagnóstico da realidade sobre o impacto do PNBE como uma política pública de incentivo à leitura para alunos adolescentes em uma escola pública. Ressalta-se a importância da junção de ações entre os profissionais para o fomento à leitura e da movimentação dos acervos do PNBE já disponíveis nas escolas, bem como a necessidade de as políticas públicas transcenderem os mandatos governamentais, de modo a serem conduzidas como políticas de Estado.

REFERÊNCIAS

ABELS, Eileen G. *The e-mail reference interview*. **RQ**, v. 35, n. 3, p. 345-358, Spring 1996. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ526322>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

ABRIL, Mauricio Pérez; MANZANO, Alfonso Rodríguez *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades*. **Revista de Docencia Universitaria**, v.11, n. 1, p. 137-160, ene./abr. 2013. doi: 10.4995/redu.2013.5595.

AFFLERBACH, Peter; PEARSON, P. David; PARIS, Scott G. *Clarifying differences between reading skills and reading strategies*. **The Reading Teacher**, v. 61, n. 5, p. 364-373, 2008. doi: 10.1598/RT.61.5.1.

_____ et al. *Reading: what else matters besides strategies and skills?* **The Reading Teacher**, v. 66, n. 6, p. 440-448, Mar. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/TRTR.1146>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

AGOSTO, Denise E. *Hey! The library is kind of awesome! current trends in us public library services for teens*. **Public Libraries**, v. 55, n.5, p. 30-39, Sep./Oct. 2016. Disponível em: <<http://publiclibrariesonline.org/2016/11/hey-the-library-is-kind-of-awesome-current-trends-in-us-public-library-services-for-teens/>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Leitura e conhecimento*. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 26-41, dez. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17058/signo.v32i53.246>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

AGUSTÍN LACRUZ, Maria del Carmen; GRACIA, Eva Moreira. *Los clubes de lectura en Aragón: análisis descriptivo de una práctica socio-cultural de animación y promoción lectora*. **Revista General de Información y Documentación**, v. 26, n. 2, p.583-603, 2016. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/54716>>. Acesso em: 25 fev. 2018

AJAYI, Stephen Adekunle; SHORUNKE, Oludare A.; ABOYADE, Modupe A. *The influence of electronic resources use on students' reading culture in Nigerian Universities: a case study of Adeleke University Ede, Osun State*. **Library Philosophy and Practice (e-journal)**, Dec. 2014. Disponível em: <<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3068&context=libphilprac>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew. *Social media and fake news in the 2016 election*. **Journal of Economic Perspectives**, v. 31, n. 2, p. 211-236, Apr. 2017. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w23089.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

ALLINGTON, Richard L. *Reading intervention in the middle grades*. **Voices from the Middle**, v. 19, n. 2, p. 10-16, Dec. 2012. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ951875>>. Acesso em: 25 out. 2017.

ALMEIDA, Leandro Thomaz de. A utilidade de uma investigação exata: literatura e educação. **Educ. Soc.**, n. 6, mar. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017139215>>. Acesso em: 22 set. 2017.

ALMEIDA, Leonardo Pinto de. O espaço político aberto pela leitura literária. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 1, p. 58-67, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n1/08.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ALMEIDA, Rosane Tavares. Ensino de literatura e o desafio na formação de leitores no PROEJA. **DLCV**, João Pessoa, v.8, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/10579/7065>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ALMEIDA, Vitória Gomes; TARGINO, Maria das Graças. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 244-266, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245241.244-266>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **CAD. Pesq.**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

ALVES, José Helder Pinheiro. Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 103-119, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36318>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNADJER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In.: _____. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001. Cap. 7.

AMADO, João; COSTA, Antonio Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. In: _____. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 301-351.

AMARILHA, Marly; SILVA, Sayonara Fernandes da. Política de leitura na educação infantil: da gestão ao leitor. **Pro-posições**, v. 27, n. 2, p. 93-114, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00093.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

AMATUZZI, Mario Martins. A subjetividade e sua pesquisa. **Memorandum**, n. 10, p. 93-97, 2006. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a10/amatuzzi03.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

_____. Pesquisa fenomenológica em Psicologia. In.: BRUNS, Maria Alves de Toledo; HOLANDA, Adriano F. (Org.). **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2003. p.17-16.

ANDERE, Eduardo. Are teachers crucial for academic achievement? Finland educational success in a comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, n.39, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1752>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. Alternativa de política educacional para o Brasil: *School Accountability*. **Revista de Economia Política**, v. 29, n. 4, p. 454-472, out./dez. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31572009000400009>>. Acesso em: 22 set. 2017.

_____. “*School Accountability*” no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**, v. 28, n. 3, p. 443-453, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v28n3/a05v28n3.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2017.

ANJOS, Gabriele dos; PASSIANI, Enio; SALOM, Julio Souto. Para um país de leitores: uma análise do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL). **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 97-110, 2016. Disponível em: <<https://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/view/3670>>. Acesso em: 22 set. 2017.

ANSARI, Munira Nasreen. *Impact of online reading on skills of professionals*. **Library Philosophy and Practice (e-journal)**, v. 3, n.1, Spring 2018. Disponível em: <<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4957&context=libphilprac>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ANTUNES, Benedito. O ensino da literatura hoje. **Revista Fronteira Z**, n. 14, jul. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/22456>>. Acesso em: 22 set. 2017.

APPLEGATE, Anthony J.; APPLEGATE, Mary Dekonty. *The Peter effect: reading habits and attitudes of preservice teachers*. **The Reading Teacher**, v. 57, n. 6, p. 554-563, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2L6mvQu>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

APPLEGATE, Mary DeKonty; QUINN, Kathleen Benson; APPLEGATE, Anthony J. *Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories*. **The Reading Teacher**, v. 56, n. 2, p. 174-180, Oct. 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20205171?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 22 set. 2017.

ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. Informação, cidadania e sociedade no Brasil. **Inf. & Soc.:Est**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 42-49, jan./dez. 1992. Disponível em: <<http://www.biblionline.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/43/1350>>. Acesso em: 22 set. 2017.

ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de. Disponibilidade, acesso e apropriação da leitura no contexto do Programa “Literatura em Minha Casa”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 225-252, jun. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000200010>>. Acesso em: 22 set. 2017.

ARAÚJO, Clarice Alves de Luciana; CARVALHO, Beatriz de Oliveira Bar de; CARVALHO, Carlos Henrique de. Percalços e desafios da produção acadêmica sobre o Programa de Incentivo à Leitura no Brasil (Proler), 1992–2012: análises preliminares. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 2, n.4, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5752/P.2318-7344.2014v2n4p34>>. Acesso em 20 abr. 2018.

ARCURI, Mariana Conde Moraes. Literatura em quadrinhos hoje. **Soletras**, n. 26, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7615>>. Acesso em: 5 set. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: 2002: Informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002. 7 p.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. 2011. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/paraiso-do-tocantins_to>. Acesso em: 17 jan. 2017.

AYDEMİR, Zeynep; ÖZTÜRK, Ergun. *The effects of reading from the screen on the reading motivation levels of elementary 5th graders*. **TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology**, v. 11, p. 357-365, Jul. 2012.

BACON, Francis. **Novum Organum**. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultura, 1997.

BAL, Anne C. et al. *Examining positive and negative perceptions of older workers: a meta-analysis*. **The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences**, v. 66, n. 6, p. 687-698, Nov. 2011. doi: 10.1093/geronb/gbr056.

BALÇA, Ângela; SOUZA, Renata Junqueira de. Políticas de leitura em Portugal e Brasil: novos caminhos, velhos problemas. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 371-379, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11771/8394>>. Acesso em: 5 set. 2017.

BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. Paixão-pesquisa: encontro com o “fantasminha camarada”. **Textura**, Canoas, n. 1, p. 67-78, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/663/474>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

BAPTISTA, Dulce Maria. Entre a informação e o sonho: o espaço da biblioteca contemporânea. **Informação e Sociedade: Est.**, João Pessoa, v. 19, n. 1, p. 19-27, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/07/pdf_232c6a4468_0011389.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARÓ, Mònica et al. *Promoción de la lectura en las bibliotecas públicas de Cataluña: evaluación y resultados*. **El profesional de la información**, v. 21, n. 3, p. 277-281, mayo/jun. 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2KEVeUf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BARRETO, Angela Maria; PARADELLA, Maria Dulce; ASSIS, Sônia. Bibliotecas públicas e telecentros: ambientes democráticos e alternativos para a inclusão social. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 37, n. 1, p. 27-36, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652008000100003>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BARROS, Tristana Nascimento; GOMES, Erissandra. O perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática de leitura em sala de aula. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 3, p.

332-342, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462008000300008>>. Acesso em: 20 set. 2017.

BASSAREWAN, Aicha Binte Umar; SILVESTRE, Simone Michelle. O ensino e a aprendizagem da leitura nos primeiros anos da escolaridade em Timor-Leste. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 491-504, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000200005>>. Acesso em: 20 set. 2017.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. **Educação em Revista**, ano 12, n. 27, p. 85-104, jul.1998. Disponível em: <http://www.fundacaotidesetubal.org.br/midia/sugestao_leitura_274.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017.

BATTIN-PEARSON, Sara et al. *Predictors of early high school dropout: a test of five theories*. **Journal of Educational Psychology**, v. 92, n. 3, p. 568-582, Sept. 2000. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.568

BAUDELLOT, Christian; CARTIER, Marie. *Lire au collège et au lycée: de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance*. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v.123, p. 25-45, juin 1998. doi: 10.3406/arss.1998.3253.

BAUER, Martim W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In.: _____. GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 8. p. 189-217.

_____.; AARTS, Bas. A construção do corpus: princípio para a coleta de dados qualitativos. In.: _____.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 2. p. 39-63.

BAUMANN, James F. et al. "The First R" Yesterday and today: U.S. elementary reading instruction practices reported by teachers and administrators. **Reading Research Quarterly**, v. 35, n. 3, p. 338-377, July/Aug./Sept. 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/748222?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 24 set. 2017.

BEAN, Rita M.; SWAN, Allison L.; KNAUB, Rebecca. *Reading specialists in schools with exemplary Reading Programs: functional, versatile, and prepared*. **The Reading Teacher**, v. 56, n.5, p. 446-455, Feb. 2003. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20205223?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____ et al. *Reading First in Pennsylvania: achievement findings after five years*. **Journal of Literacy Research**, v. 42, n. 1, p. 5-26, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10862960903583244>>. Acesso em: 24 set. 2017.

BEAUCHAMP, Jeanete; SILVA, Jane Cristina da. Bibliotecas escolares: a experiência brasileira. **Pensar el libro**, n. 5, jan. 2007. Disponível em: <http://www.cerlalc.org/revista_enero/articulo04_p.htm>. Acesso em: 21 ago. 2017.

BECKER, Caroline da Rosa Ferreira; GROSCH, Maria Selma. A formação do leitor através das bibliotecas: o letramento e a ciência da informação como pressupostos **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 35-45, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/59>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BECNEL, Kim; MOELLER, Robin A. *What, why, and how they read: reading preferences and patterns of rural young adults*. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 59, n. 3, p. 299-307, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/jaal.452>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

BEHR, Ariel; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a03v37n2.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a04v32n2.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; DUCHIADE, Milena Piraccini. Perfil dos consumidores de material de leitura no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 914-941, Dec. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143825>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____; _____. Preferências de aquisição de livros pelos professores da rede municipal do Rio de Janeiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 43, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2650>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

BENÍTEZ, Mariangel del Nazareno Inserny. *Las prácticas pedagógicas del bibliotecario escolar. reflexiones desde sus contradicciones sociales*. **Didasc@lia: Didáctica y Educación**, v. 6, n. 3, p. 237-246, jul./sept. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2IEgOYk>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. doi: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25.

BERKIN, Sarah Corona. *¿Leer para qué? Hacia una política de la lectura*. **Comunicación y Sociedad**, n. 2, jul./dic. 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2rXRp5G>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BEST, Stephen; MARCUS, Sharon. *Surface Reading: an introduction*. **Representations**, v. 108, n. 1, p. 1-21, 2009. doi: 10.1525/rep.2009.108.1.1.

BIBLARZ, Timothy; GOTTAINER, Greg. *Family structure and children's success: a comparison of widowed and divorced single-mother families*. **J Marriage Fam**, v. 62, n. 2, p. 533-548, May 2000. doi: 10.1111/j.1741-3737.2000.00533.x.

BICHERI, Ana Lúcia Antunes de Oliveira; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco. Bibliotecário escolar: um mediador de leitura. **Biblioteca Escolar em Revista**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 41-54, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2013.106585>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. *Assessment and classroom learning, assessment in education: principles*. **Policy and Practice**, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. doi:10.1080/0969595980050102

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria do método**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2010.

BOMENY, Helena. Leitura no Brasil, leitura do Brasil. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 60, p.11-32, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n60/n60a02.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa. **Educ. Soc. Campinas**, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13933.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

BONI, Iara Tatiana. Representações da criança na literatura de autoria indígena. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 46, p. 21-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2316-4018462>>. Acesso em: 20 set. 2017.

BORTOLIN, Sueli; SANTOS, Zineide Pereira dos. Clubes da leitura na biblioteca escolar: manual de instruções. **Informação Profissão**, v. 3, n. 1/2, p. 147-172, jan./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5433/2317-4390.2014v3n1-2p147>>. Acesso em: 20 set. 2017.

BÓZIO, Jéssyca Finantes do Carmo; DAL MOLIN, Beatriz Helena. Remição pela leitura e práticas de letramento: uma relação interdependente rumo à libertação. **Revista Travessias**, v. 10, n. 3, p. 107-120, 2016. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/14480/10251>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

BRAGA, Gustavo Bastos; FERREIRA, Marco Aurelio Marques. Avaliando a eficiência das bibliotecas públicas mineiras. **Rev. Interam. Bibliot. Medellín**, Colombia, v. 36, n. 3, p. 173-182, sept./dic.2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v36n3/v36n3a1.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRANDÃO, Claudia Leite. **PNBE do Professor: usos e desusos**. 2016. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

_____; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; SOUZA, Renata Junqueira de. Livros para a primeira infância: analisando os acervos do programa nacional biblioteca da escola. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. especial, p. 469-474, jul./dez. 2017. doi:10.5747/ch.2017.v14.nesp.000979.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. O lugar do PNBE e do PIBID na e para a formação de leitores. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 50, p. 311-329, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2316-40185020>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. **Constituição política do império do Brazil**. 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881**. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleitor-e-eleicoes/glossario/termos/lei-saraiva>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937.** Cria o Instituto Nacional do Livro. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del093.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953.** Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. 1953. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1920.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Lei nº 4.084, de 30 de junho de 1962.** Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício. 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4084.htm> 23/02/2018>. Acesso em: 8 fev. 2018.

_____. **Decreto nº 72.614, de 15 de agosto de 1973.** Altera a estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura e dá outras Providências. 1973. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72614-15-agosto-1973-421060-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986.** Dispõe sobre benefícios fiscais na área do imposto de renda concedidos a operações de caráter cultural ou artístico. 1986. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7505.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Lei nº 7.624, de 5 de novembro de 1987.** Autoriza a instituição de fundações, e dá outras providências. 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7624.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990.** Dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração Pública Federal, e dá outras providências. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8029compilada.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Decreto nº 99.240, de 7 de maio de 1990.** Dispõe sobre a extinção de autarquias e fundações públicas, e dá outras providências. 1990a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99240.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Decreto nº 99.603, de 13 de outubro de 1990.** Aprova o Estatuto da Biblioteca Nacional, e dá outras providências. 1990b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99603.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Lei nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991.** Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. 1991. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992.** Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. 1992. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0519.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Decreto nº 520, de 13 de maio de 1992.** Institui o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas e dá outras providências. 1992a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0520.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. 1992b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8490.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Decreto nº 1.494, de 17 de maio de 1995.** Regulamenta a Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, estabelece a sistemática de execução do Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac), e dá outras providências. 1995. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1494.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996a.** Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF, 10 de out. de 1996. Disponível em:

<<https://conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 29 abr. 1997. Seção 1, p. 8519. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1182366/pg-31-secao-1-diario-oficial-da-niaodou-de-29-04-1997/pdfView>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. 71p.

_____. Tribunal de Contas da União. **Avaliação do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE**. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2002. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId...>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

_____. _____. **Decisão nº 660 de 2002 – TCU – Plenário**. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2002a. Disponível em: <<http://www.tcu.gov.br/Consultas/.../judoc%5CDec%5C20020705%5CTC%20012.854.doc>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

_____. _____. **Relatório de monitoramento: Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2006. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/relatorio-de-monitoramento-programa-nacional-biblioteca-da-escola.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

_____. **Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003**. Institui a Política Nacional do Livro. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.753.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Lei nº 11.033, de 21 de dezembro de 2004**. Altera a tributação do mercado financeiro e de capitais; institui o Regime Tributário para Incentivo à Modernização e à Ampliação da Estrutura Portuária – REPORTO; altera as Leis nos 10.865, de 30 de abril de 2004, 8.850, de 28 de janeiro de 1994, 8.383, de 30 de dezembro de 1991, 10.522, de 19 de julho de 2002, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, e 10.925, de 23 de julho de 2004; e dá outras providências. 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11033.htm>. Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. **Resolução nº 58, de 23 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/2005. 2004a. Disponível em:

<http://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-58-2004_100531.html>. Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 6.226, de 4 de outubro de 2007.** Institui o Programa Mais Cultura. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6226.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. **Resolução nº 7, de 20 de março de 2009.** Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000007&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. **Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm>. Acesso em: 26 fev. 2017.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 8 fev. 2018.

_____. **Medida provisória nº 726, de 12 de maio de 2016.** Altera e revoga dispositivos da Lei no 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. 2016. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv726.htm>. Acesso em: 26 fev. 2017.

_____. **Medida provisória nº 728, de 23 de maio de 2016.** Revoga dispositivos da Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016, restabelece dispositivos da Lei no 10.683, de 28 de maio de 2003, e cria as Secretarias Especiais dos Direitos da Pessoa com Deficiência e do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2016a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv728.htm>. Acesso em: 26 fev. 2017.

_____. **Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2016b. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa.** Brasília: Ministério de Educação e Cultura, 2016c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa/sobre-o-pisa>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. _____. **PISA 2000:** relatório nacional. 2001. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. _____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2016.** Brasília: INEP, 2017a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNBE.** Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-legislacao>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundação Capes. **Avaliação da CAPES aponta crescimento da pós-graduação brasileira.** 2017b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

_____. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. 2017c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 2 jan. 2018.

_____. **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. 2017d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio.** 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2JhZt8j>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASILEIRO, Felipe Sá; FREIRE, Gustavo. O processo de mediação da informação nas organizações a partir do contexto do regime de informação. **Anales de Documentación**, v.16, n.1, p. 2-18, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.16.1.163711>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BREAKSPEAR, Simon. *The policy impact of PISA: an exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance.* **OECD Education Working Papers**, Paris, n. 71, p. 1-31, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/5k9fdfqffr28en>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

BREEN, Richard; JONSSON, Jan O. *Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility.* **Annual Review of Sociology**, v. 31, p. 223-243, 2005. doi: 10.1146/annurev.soc.31.041304.122232.

BRITO, Tânia Regina de; VITORINO, Elizete Vieira. O bibliotecário e a mediação da informação no contexto das bibliotecas universitárias, **Páginas a&b**, v.3, n. 8, p.12-22, 2017. doi: 10.21747/21836671/pag8a2.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06>>. Acesso em: 26 set. 2017.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cad. Pesqui.**, v. 37, n.132, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000300003>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

BUCHANAN, Tom; SCHMIDT, John L. *Using the internet for psychological research: personality testing on the world wide web*. **British Journal of Psychology**, v. 90, p. 125-144, Feb. 1999. doi: 10.1348/000712699161189.

BURGESS, Stephen R. et al. *Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: do they relate to the teaching practices of elementary school teachers?* **Reading Improvement**, v. 48, n. 2, p. 88-102, Summer 2011. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ955057>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

BUSTLE, Lynn Sanders. *The role of visual representation in the assessment of learning*. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 47, n. 5, p. 416-423, 2004. doi:10.1598/JAAL.47.5.6.

BUTLEN, Max. Políticas de leitura, práticas de leitura e formação de professores. **Educação em Foco**, ano 19, n. 27, p. 19-43, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1461>>. Acesso em: 26 out. 2017.

CAI, Hong; TAN, Xiu Yu. *A library's deep choice in the era of shallow reading*. **Library**, v.1, n. 3, p. 41-46, 2007. Disponível em: <<http://cnki.com.cn>>. Acesso em: 26 out. 2017.

CALABRE, Lia. História das políticas culturais na América Latina: um estudo comparativo de Brasil, Argentina, México e Colômbia. **Revista Escritos**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 7, p. 323-345, 2013. Disponível em: <http://www.casaruiarbarbosa.gov.br/escritos/.../escritos%207_12_historia%20das%20politicass...>. Acesso em: 15 jun. 2017.

CALDAS, Graça. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a06v27n94.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

CALDIN, C. F. A oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n. 13, p. 25-38, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2002v7n13p25/5213>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília, DF, v. 57, n. 5, p. 611-

614, set./out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

CANCLINI, Néstor García. *Economía y cultura: los países latinos en la esfera pública Transnacional*. **Pensar Iberoamérica: Revista de Cultura**, v. 1, jun./sept. 2002. Disponível em: <http://campus-oei.org/tres_espacios/iculoquio11.htm>. Acesso em: 26 out. 2017.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate Males**, Número especial, p. 81-90, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/.../3701>>. Acesso em: 20 set. 2017.

CANTALICE, Lucicleide Maria de. Ensino de estratégias de leitura. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 105-106, jun. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572004000100014>>. Acesso em: 25 out. 2017.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 5 set. 2017.

CARLISLE, Joanne F.; CORTINA, Kai S.; ZENG, Ji. *Reading achievement in Reading First schools in Michigan*. **Journal of Literacy Research**, v. 42, n. 1, p. 49-70, 2010. doi: 10.1080/10862960903583236.

CARRENHO, Carlo. *Brazil: Has the country of the future become the country of the present for book publishing?* **Pub Res Q**, v. 31, p. 54-63, Mar. 2015. doi: 10.1007/s12109-015-9398-3.

CARVALHO, Ana Maria Sá de; PONTES, Rute Batista de. Espaços democráticos de aprendizagem. **Transinformação**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 339-350, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-37862003000300005>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

CARVALHO, Cristina. Plano educacional para uma biblioteca infantojuvenil: projetando ações e mediações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 507-523, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606141347>>. Acesso em: 20 set. 2017.

CARVALHO, Isabel Cristina Louzada; KANISKI, Ana Lúcia. A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem? **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 33-39,

set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n3/a04v29n3>>. Acesso em: 11 out. 2017.

CARVALHO, Lívia Ferreira de; GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Formação continuada de professores e bibliotecários para o letramento informacional: a contribuição da educação a distância. **Transinformação**, v. 30, n. 1, p. 107-119, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2318-08892018000100009>>. Acesso em: 25 nov.. 2017.

CASARIN, Helen de Castro Silva et al. Colaboração entre professores e bibliotecários no contexto escolar. **Ensino em Re-Vista**, v. 20, n. 2, p. 367-380, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23713>>. Acesso em 20 abr. 2018.

CASTIGLIONI, Magela Cabrera. *Políticas públicas de lectura: el caso de Uruguay*. **Informatio**, v.19, n.1, p. 52-65, 2014. Disponível em: <<http://informatio.eubca.edu.uy/ojs/index.php/Infor/article/view/153>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

CASTRILLÓN, Silvia. *¿Cuál lugar para la lectura y la biblioteca en la sociedad actual?* **Enunciación**, v. 19, n.1, p. 145-150, ene./jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a11>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

CASTRO, María et al. *Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis*. **Educational Research Review**, v. 14, p. 33-46, 2015.
doi: 10.1016/j.edurev.2015.01.002

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

CECHINEL, André. Literatura e formação: notas sobre o lugar do literário nas instituições de ensino. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 356-373, mar. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053144850>>. Acesso em: 20 abr. 2018

CENDÓN. Beatriz Valadares; RIBEIRO, Nádia Ameno; CHAVES, Consuelo Joncew. Pesquisas de survey: análise das reações dos respondentes. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v. 24, n. 3, p. 29-48, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/19963>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. Tradução de Andréa Daher. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set./ out./ nov./dez. 1995. Disponível em: <<https://bit.ly/2rV5BfY>>. Acesso em: 20 set. 2017.

CHEUNG, Sinyi; ANDERSEN, Robert. *Time to read: family resources and educational outcomes in Britain*. **Journal of Comparative Family Studies**, v. 34, n. 3, p. 413-433, Summer 2003. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/41603890>>. Acesso em: 20 set. 2017.

CHIU, Ming Ming; CHOW, Bonnie Wing Yin. *Culture, motivation, and reading achievement: high school students in 41 countries*. **Learning and Individual Differences**, v. 20, n. 6, p. 579-592, 2010. doi: 10.1016/j.lindif.2010.03.007.

CHO, Jeasik; TRENT, Allen. *Validity in qualitative research revisited*. **Qualitative Research**. v. 6, n. 3, 2006. doi: 10.1177/1468794106065006.

CIRINO, Darciane Barros Leão. **Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE: apropriação dos acervos nas escolas municipais de Ipameri-GO**. 2015. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

CLEARY, Michelle; WALTER, Garry J. *Is e-mail communication a feasible method to interview young people with mental health problems?* **Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing**, v. 24, n. 3, p. 150-152, Aug. 2011. doi: 10.1111/j.1744-6171.2010.00257.x.

COLBARI, Antonia. A análise de conteúdo e a pesquisa empírica qualitativa. In.: SOUZA, Eloisio Moulin de Souza (Org.). **Metodologias e análises qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual**. Vitória: EDUFES, 2014.

COLOGNESE, Silvio Antonio; MELO, José Luiz Bica de. Técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v.9, p. 143-159, 1998.

CONSTANTINO, Rose E. et al. *Exploring the feasibility of email-mediated interaction in survivors of abuse*. **Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing**, v. 14, n. 3, p. 291-301, May 2007. doi: 10.1111/j.1365-2850.2007.01080.x.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva; FERNANDES, Célia Regina Delácio. Práticas de leitura literária na escola: um estudo de caso. **Textura Canoas**, v. 17, n. 35 p. 121-139, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1612/1254>>. Acesso em: 5 set. 2017.

_____; _____. A invenção de Hugo Cabret: ilustração e cinema na literatura juvenil. **Anu. Lit.**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 145-161, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-7917.2016v21n2p145>>. Acesso em: 5 set. 2017.

CORRÊA, Hércules Tolêdo; DIAS, Daniela Rodrigues. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 241-262, ago. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/010318134964176471>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

CORRÊA, Elisa Cristina Delfini et al. Bibliotecário escolar: um educador? **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 107-123, 2002. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/view/379/459>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

COSSON, Rildo José. Avaliação pedagógica de obras literárias. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 308-318, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2rxjLno>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3735>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

COSTA, António Firmino da et al. *Mixed-methods evaluation in complex programmes: the national reading plan in Portugal*. **Evaluation and Program Planning**, v. 39, p. 1-9, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2013.02.001>>. Acesso em: 5 set. 2017.

COSTA, Cristiano Machado; CORREIA, José Guilherme Cardoso. Os efeitos do alfabetismo funcional sobre a empregabilidade dos trabalhadores brasileiros. **R. Bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v. 31, n.1, p. 7-27, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v31n1/02.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, set./out. 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/2IBx8cH>>. Acesso em: 5 set. 2017.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação de Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a05>>. Acesso em: 5 set. 2017.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. **Educação**, v. 36, n. 3, p. 402-411, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15542>>. Acesso em: 20 out. 2017.

CURD, Enrique Ramos. *Plan de fomento de la Lectura en Chile: un proceso de construcción participativa*. **Bibliotecología y Gestión de Información**, n. 45, jun. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2rZIlfM>>. Acesso em: 10 set. 2017.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **RGO - Revista Gestão Organizacional**, v.6, 2013. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/viewFile/1386/1184>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de. Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)? **DLCV**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 37-58, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/10715/7067>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

DAMETTO, Jarbas; ESQUINSANI, Rosimar Serena S. Mãe, mulher... professora! questões de gênero e trabalho docente na agenda educacional contemporânea. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 37, n. 2, p. 149-155, July/Dec. 2015. doi: 10.4025/actascihumansoc.v37i2.27127.

DARLING-HAMMOND, Linda. *No child left behind and high school reform*. **Harvard Educational Review**, v.76, n. 4, p. 642-667, 2006. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ771336>>. Acesso em: 5 set. 2017.

DATNOW, Amanda; CASTELLANO, Marisa. *Teachers' responses to success for all: how beliefs, experiences, and adaptations shape implementation*. **American Educational Research Journal**, v. 37, p. 775-799, 2000. doi:10.2307/1163489.

DEARY, Ian J. et al. *Intergenerational social mobility and mid-life status attainment: Influences of childhood intelligence, childhood social factors, and education*. **Intelligence**, v. 33, n. 5, p. 455-472, Sept./Oct. 2005. doi:10.1016/j.intell.2005.06.003.

DEBUS, Eliana Santana Dias; AZEVEDO, Priscilla Silveira de. A literatura infantil em gêneros: o acervo do PNBE para a educação infantil. **Comunicações**, Piracicaba, ano 22, n. 2,

p. 79-99, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n2p79-99>>. Acesso em: 5 out. 2017.

DEL ÁNGEL, Minerva; RODRÍGUEZ, Adolfo. *La promoción de la lectura en México*. **Infodiversidad**, n. 11, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2Lh5Hqm>>. Acesso em: 5 out. 2017.

DEL NERO, Jennifer Renner. *Embracing the other in gothic texts: cultivating understanding in the reading classroom*. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 61, n. 4, p. 391-399, 2017. doi: 10.1002/jaal.697.

DEL PRETTE, Zilda A. Pereira et al. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v.11, n. 3, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721998000300016>>. Acesso em: 5 set. 2017.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000400008>>. Acesso em: 20 set. 2017.

DIAS, Natália Martins et al. Avaliação da leitura no Brasil: revisão da literatura no recorte 2009-2013. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, SP, v. 18, n. 1, p.113-128, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2KFyymQ>>. Acesso em: 20 set. 2017.

DIESEL, Aline; MARTINS, Silvana Neumann; REHFELDT, Márcia Jussara Hepp. Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1662-1687, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2KCbHbK>>. Acesso em: 20 set. 2017.

DINIZ, Marcos. **Câmpus Paraíso do Tocantins**. 2016. 1 fotografia. Disponível em: <<https://paraiso.ifto.edu.br/>>. Acesso em: 5 set. 2017.

DING, Yingying. *Surface reading, the reading revolution in network era*. **Journal of Hunan Mass Media Vocational Technical College**, v. 6, n. 4, p. 65-67, 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2KfgXeN>>. Acesso em: 15 out. 2017.

DOBBINS, Michael; MARTENS, Kerstin. *Towards an education approach a la finlandaise? French education policy after PISA*. **Journal of Education Policy**, v. 27, n. 1, p. 23-43, 2012. doi: 10.1080/02680939.2011.622413.

DOLE, Janice A. et al. *Second opinions on the Reading First initiative: the view from Utah*. **Journal of Literacy Research**, v. 42, n. 1, p. 27-48, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10862960903583277>>. Acesso em: 20 set. 2017.

DOW, Mirah J.; LAKIN, Jacqueline McMahon; COURT, Stephen C. *School librarian staffing levels and student achievement as represented in 2006-2009 Kansas annual yearly progress data*. **School Library Media Research**, v. 15, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2KHcWXk>>. Acesso em: 20 set. 2017.

DRAPER, Mary C.; BARKSDALE-LADDY, Mary Alice; RADENCICHZ, Marguerite Corgorno. *Reading and writing habits of preservice teachers*. **Reading Horizons**, v. 40, n. 3, 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/2GBhhJ0>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

DRESCH, Márcia; LEBEDEFF, Tatiana Bolívar; DICKEL, Adriana. Memórias de leitura, lugar de leitor e conhecimento na formação inicial de docentes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 45-58, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/05.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

DUKPER, Kojo Bawa; AGYEKUM, Baffour Ohene; KONLAN, Banleman. *School Libraries and Students' Academic Achievements in Bunkpurugu- Yunyoo District of Northern Ghana*. **Library Philosophy and Practice (e-journal)**, 2018. Disponível em: <<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4926&context=libphilprac>>. Acesso em: 20 set. 2017.

EDEOLE, Ilori Maria; ADEJOKE, Abdullahi Mostura. *Promoting reading habit among secondary school students in Lagos State: the role of library & ICT*. **Asian Journal of Education and e-Learning**, v. 4, n. 5, Oct. 2016. Disponível em: <<https://www.ajouronline.com/index.php/AJEEL/article/view/4067>>. Acesso em: 20 set. 2017.

EITELVEN, Adriane Angheben; FRONZA, Cátia de Azevedo. Batizando e ressignificando práticas pedagógicas no ensino da língua materna: o papel da formação continuada. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 11-29, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n1/a02v12n1.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

ELY, Neiva Helena. Dimensões da biblioteca escolar no ensino fundamental. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 46-53, 2003. Disponível

em:<<http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/view/405/510>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

EVA, Nicole; SHEA, Erin. *Marketing libraries in an era of “fake news”*. **Reference & User Services Quarterly**, v. 57, n 3, Spring 2018. Disponível em: <<https://journals.ala.org/index.php/rusq/article/view/6599/8813>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

FARIA, Maria Alice. O que pensam os adolescentes das histórias que lêem? **Comunicação e Educação**, v. 3, p. 30-35, 1995. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i3p30-35>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

FARSTRUP, Alan E. *Education policy and reading instruction in an era of change*. **Reading Today**, p. 17, Feb./Mar. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2kHKPw7>>. Acesso em: 20 set. 2017.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2006-2014. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 51, p. 221-244, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2316-40185111>>. Acesso em: 5 set. 2017.

_____; CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84824567005>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. Gestão dos Institutos Federais: o desafio do centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Holos**, ano 25, v. 2, p. 3-9, 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/267>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FERNÁNDEZ-RUIZ, Jorge. *Reading books and socioeconomic and demographic characteristics: Mexico in the early XXI century*. **Papeles de Población**, n. 60, p. 227-254, Apr./June 2009. Disponível em: <http://papelesdepoblacion.uaemex.mx/pp60_Ing/09.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25401267>>. Acesso em: 20 set. 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In.: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAREZI, Ludimila; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Sentidos de biblioteca escolar no discurso da ciência da informação. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 18, n. 3, p. 29-44, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n1/a03v13n1.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

_____; SOUSA, Lucília Maria Abrahão e. Nos meandros das políticas públicas: a biblioteca escolar em (dis)curso. **Bibl. Esc. em R.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 73-88, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/berev/article/download/106605/105199>>. Acesso em: 15 set. 2017.

FERRAZ, Marina Nogueira. O papel social das bibliotecas públicas no século XXI e o caso da Superintendência de Bibliotecas Públicas de Minas Gerais. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 19, número especial, p.18-30, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/2280>>. Acesso em: 20 set. 2017.

FERREIRA, Maria Mary. O profissional da informação no mundo do trabalho e as relações de gênero. **Transinformação**, v. 15, n. 2, p.189-201, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-37862003000200007>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v7n1/v7n1a05.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FERREIRA, Adam Felipe; SARDELARI, Íris M. Tavares; CASTRO FILHO, Claudio Marcondes de. Políticas públicas e ações de incentivo à leitura promovidas por organizações empresariais sob a ótica da responsabilidade social. **Bibl. Esc. em R.**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 64-82, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/berev/article/download/110279/116768>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FERREIRA, João Paulo Ferreira; PORTO, Héctor Pose; BANDÍAN, Ángela Lucís de Valenzuela. *El ocio cotidiano de los estudiantes de educación secundaria en España. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, v. 25, p. 25-49, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135043709003>>. Acesso em: 15 set. 2017.

FERREIRA, Cíntia Priscila da Silva et al. A visão do envelhecimento, da velhice e do idoso veiculada por livros infanto-juvenis. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 24, n. 3, p.1061-1075, 2015. Disponível em: <<http://10.1590/S0104-12902015133362>>. Acesso em: 5 set. 2017.

FERRETTI, Celso João. *Knowledge society and technical professional education in Brasil*. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000300005>>. Acesso em: 11 out. 2017.

FERREYRO, Juana; STRAMIELLO, Clara Inés. *El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector*. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 45/4, p. 1-7, mar. 2008. Disponível em: <<http://rieoei.org/deloslectores/2321Ferreyro.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

FIRMINO, Célia. A leitura em questão: Foucault pela leiturização social. **Interatividade**, Andradina (SP), v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.lecture.org/ressources/portugais/a_leitura.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

FISHER, Douglas; IVEY, Gay. *Farewell to "A farewell to arms": Deemphasizing the whole-class novel*. **Phi Delta Kappan**, v. 88, n. 7, p. 494-497, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2cP0dnv>>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____; _____. *Evaluating the Interventions for Struggling Adolescent Readers*. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 50, n. 3, p. 180-189, Nov. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1598/JAAL.50.3.2>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

FLETCHER, Jo. Supporting and encouraging young adolescents in New Zealand to be effective readers. **Educational Review**, v. 70, n. 3 p. 300-317, Mar.2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311305>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORA, Stephen R.; FLORA, David B. *Effects of extrinsic reinforcement for reading during childhood on reported reading habits of college students*. **The Psychological Record**, v. 49, n.1, Winter, 1999. Disponível em: <<http://www.siuc.edu/~ThePsychologicalRecord/index.html>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FLORES, Javier Gil. *Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado*. **Revista de Educación**, v. 350, p. 301-322, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_13.pdf>. Acesso em: 20out. 2017.

_____. *Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria*. **Educación XXI**, v. 14, n. 1, p. 117-134, 2011. doi: 10.5944/educxx1.14.1.274.

FOORMAN, Barbara R. et al. *Reading First in Florida: five years of improvement*. **Journal of Literacy Research**, v. 42, n. 1, p. 71-93, 2010. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/10862960903583202>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. *Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers*. **Journal European Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 1, p. 91-105, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02619768.2013.763791>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FORTESKI, Elaine; OLIVEIRA, Sueli Terezinha de. VALÉRIO, Raquel Weber. Prazer pela leitura: incentivo e o papel do professor. **Ágora: R. Divulg. Cient.**, v. 18, n. 2, p. 120-127, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/download/423/382>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola. **Revista ACB: biblioteconomia em Santa Catarina**, Santa Catarina, v.7, n.1, p.124-131, 2002. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/380/460>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FRAGUELA-VALE, Raúl; POSE-PORTO, Héctor; VARELA-GARROTE, Lara. *Tiempos escolares y lectura*. **Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura**, v. 15, n. 2, p. 67-76, 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259149309005>>. Acesso em: 20 out. 2017.

FRANÇA, Graziani. **Dados solicitados**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por Responsável Técnica da área de Linguagens - Câmpus Paraíso <graziani@ifto.edu.br> em 21 fev. 2018.

FRANCOIS, Chantal. *Reading is about relating: urban youths give voice to the possibilities for school literacy*. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 57, n. 2, p. 141-149, Aug. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/JAAL.218>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

FRYER JR., Roland G. *Information, non-financial incentives, and student achievement: Evidence from a text messaging experiment*. **Journal of Public Economics**, v. 144, p. 109-121, 2016. Disponível em: <<https://scholar.harvard.edu/files/fryer/files/textmessaging2016.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

FUCHS, Thomas; WOESSMANN, Ludger. *What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data*. **Empirical Economics**, v. 32, n. 2, 433-464, May 2007. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s00181-006-0087-0>>. Acesso em: 20 set. 2017.

FUJITA, Mariângela S. L. Aspectos evolutivos das bibliotecas universitárias em ambiente digital na perspectiva da rede de bibliotecas da UNESP. **Informação & Sociedade: estudos**, v. 15, n. 2, p. 97-112, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/33/1514>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

FULLERTON-RAWLINS, Janet. *Motivation and reading in children and adolescents: an annotated bibliography*. **Caribbean Curriculum**, v. 13, p. 45-67, 2006. Disponível em: <<https://journals.sta.uwi.edu/cc/index.asp?action=abstractPermaLink&articleId=624>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro**: ano base 2016. Rio de Janeiro: CBL, SNEL, FIPE, 2017. Disponível em: <<http://www.snel.org.br/dados-do-setor/producao-e-vendas-do-setor-editorial-brasileiro/>>. Acesso em: 5 set. 2017.

GAMBRELL, Linda B. *Getting students hooked on the reading habit*. **Reading Teacher**, v. 69, n. 3, p. 259-263, 2015. doi: 10.1002/trtr.1423.

GARCEZ, Eliane Fioravante. As competências do bibliotecário na educação básica: reflexões de rede. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 19, n. 4, p. 3-24, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1923/1518>>. Acesso em: 5 set. 2017.

_____. O bibliotecário nas escolas: uma necessidade. **Revista ACB**, v. 12, n. 1, p. 27-41, mar. 2007. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/492/633>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

_____.; CUNHA, Miriam Vieira da. O bibliotecário na escola de Educação Básica a partir de depoimentos de profissionais de Santa Catarina. **Inf. & Soc.**, João Pessoa, v. 21, n. 2, p. 121-131, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/9725/5985>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

_____. et al. Um projeto de rede de bibliotecas para as escolas públicas estaduais de Santa Catarina, Brasil: relato de experiência(s). **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 21, n.

2, p. 237-262, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/2468>>. Acesso em: 5 set. 2017.

GARCIARENA, Nélide Alcira; CONFORTI, Noemí. *La evaluación del desempeño del bibliotecario escolar en la agenda del director de la institución educativa*. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-09762011000200003&script=sci_abstract>. Acesso em: 5 set. 2017.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In.: BAUER, Martim W.; _____. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 3. p. 64-89.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; SILVESTRE, Flor de María. Competência leitora nas bibliotecas escolares. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 79-105, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245233.79-105>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

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

_____. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Tradução de Vera Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

GIRALDO, Yicel Nayrobis; ZAPATA, Didier Álvarez. *Propuesta de un Observatorio para la Promoción de la Lectura en Colombia*. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, v. 32, n. 2, p. 287-309, jul./dic. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179016347010>>. Acesso em: 15 set. 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/11383/refletindo-sobre-criterios-de-qualidade-da-pesquisa-qualitativa>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

GOIÁS. Lei Estadual nº 4.716 de 23 de outubro de 1963. Cria o Município de Paraíso do Norte e dá outras providências. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1963/lei_4716.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

GOLDMAN, Susan R. *Adolescent literacy: learning and understanding content*. **The Future Child**, v. 22, n. 2, p. 89-116, 2012. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23057133>>. Acesso em: 15 set. 2017.

GOMES, Henriette Ferreira. A dimensão dialógica, estética, formativa e ética da mediação da informação. **Informação & Informação**, v. 19, n. 2, p. 46-59, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2014v19n2p46>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa quantitativa. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67- 80.

GOMES, Suzana dos Santos. Práticas de avaliação da aprendizagem e sua relação com a formação continuada de professores no cotidiano do trabalho escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 32, p. 111-144, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1243/1243.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

_____. Avaliação das capacidades de leitura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 221-236, jan./mar. 2017. doi: 10.1590/0104-4060.46325.

GOMES, Luciano Ferreira; BORTOLIN, Sueli. Biblioteca escolar e a mediação da leitura. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 2, p. 157-170, jul./dez. 2011. doi: 10.5433/1679-0383.2011v32n2p157.

GONÇALVES, Daniel Infante Ferreira. Pesquisas de marketing pela internet: as percepções sob a ótica dos entrevistados. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 7, p.70-88, nov./dez. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-69712008000700004>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

GONZÁLEZ, Horacio. *Políticas de la lectura*. **ALEA**, v. 10, n. 1, p. 162-171, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2008000100012>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

GOODIN, Susie M. *Steps towards unifying literacy theory and librarianship*. **CSLA Journal**, v. 34, n.1, p. 24-25, 2010. Disponível em: <http://csla.net/wp-content/uploads/2012/09/10_springjournal.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.2, p. 30-64, 1990. Disponível em: <<https://bit.ly/2GyZC51>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

GRANT, Audrey et al. *Creative pedagogies: art-full reading and writing*. **English Teaching: Practice and Critique**, v.7, n. 1, p. 57-72, 2008. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832203.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

GREANEY, Vincent; NEWMAN, Susan B. *The function of reading: a cross cultural perspective*. **Reading Research Quarterly**, v. 25, n. 3, p. 172-195, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/748001?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 20 nov. 2016.

GREEN, Mark T. et al. *The educated worker: an empirical investigation of expectations of leadership*. **Journal of Leadership, Accountability and Ethics, Lighthouse Point**, v. 9, n. 6, p. 94-112, 2012. Disponível em: <http://www.na-businesspress.com/JLAE/green_abstract.html>. Acesso em: 8 fev. 2018.

GREEN, Lucy Santos; JOHNSTON, Melissa P. *Global perspectives: exploring school-based brazilian librarianship through institutional ethnography*. **School Libraries Worldwide**, v. 21, n.1, jan. 2015. Disponível em: <<https://search.proquest.com/openview/57f0f5e3ea73f4e2e8fcddeb10162063/1?pq-origsite=gscholar&cbl=45830>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

GRELLER, Martin M.; STROH, Linda K. *Making the most of 'late-career' for employers and workers themselves: becoming elders not relics*. **Organizational Dynamics**, v. 33, n. 2, p. 202-214, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.007>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

GRISWOLD, Wendy; MCDONNELL, Erin Metz; MCDONNELL, Terence Emmett. *Glamour and honor: going online and reading in West African Culture*. **Information Technologies and International Development**, v. 3 n. 4, p. 37-52, 2006. Disponível em: <<http://itidjournal.org/itid/article/viewFile/236/106>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

GROENKE, Susan; MAPLES, Joellen; HENDERSON, Jill. *Raising "hot topics" through young adult literature*. **Voices from the Middle**, v.17, n. 4, p. 29-36, May 2010. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ882396>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

GUARALDO, Tamara de Souza Brandão. *Práctica de lectura en Brasil: un análisis del PNLL desde la comunicación*. **La Trama de la Comunicación**, v. 19, p.15-27, ene./ dic. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/trama/v19n1/v19n1a01.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

GUILHEM, Dirce; DINIZ, Debora. **Ética em pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

GUILLEMIN, Marilys; GILLAN, Lyn. *Ethics, reflexivity and "ethically important moments" in research*. **Qualitative Inquiry**, v. 10, n. 2, Apr. 2004. doi: 10.1177/1077800403262360.

GUNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UNB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

_____. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

GUTHRIE, John T.; DAVIS, Marcia H. *Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice*. **Reading & Writing Quarterly**, v. 19, n. 1, p. 59-85, 2003. doi:10.1080/10573560308203.

_____; KLAUDA, Susan Lutz; HO, Amy N. *Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents*. **Read Res Q**, v. 48, n. 1, p. 9–26, 2013. doi:10.1002/rrq.035.

_____ et al. *Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount*. **Scientific Studies of Reading**, v. 3, n. 3, p. 231-256, 1999. doi:10.1207/s1532799xssr0303_3.

_____ et al. *From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term Reading motivation*. **Reading Research and Instruction**, v. 45, n. 2, p. 91-117, 2005. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ744355>>. Acesso em: 5 out. 2017.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. O objeto das metodologias qualitativas. In.: _____. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. Cap. 5.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. Tradução de Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1984-8412.2008v5n2p117>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

HANUSHEK, Eric A.; WOESSMANN, Ludger. *Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries*. **Economic Journal, Royal Economic Society**, v. 116, n. 510, p. 63-76, 2006. doi: 10.3386/w11124.

_____; LINK, Sussane; WOESSMANN, Ludger. *Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA*. **Journal of Development Economics**, v. 104, p. 212-232, Nov. 2012. doi: 10.3386/w17591.

HARLAAR, Nicole; HAYIOU-THOMAS, Marianna E.; PLOMIN, Robert. *Reading and general cognitive ability: a multivariate analysis of 7-year-old twins*. **Scientific Studies of Reading**, v. 9, n. 3, p. 197-218, 2005. doi:10.1207/s1532799xssr0903_2.

HART, Sara A. et al. *Exploring how nature and nurture affect the development of reading: an analysis of the Florida Twin Project on Reading*. **Dev Psychol.**, v. 49, n. 10, p. 1971-1981, Oct. 2013. doi:10.1037/a0031348.

HASSEN, Rukya. *Reading habits of secondary school teachers: a study of selected secondary schools in Addis Ababa and Dessie*. **Journal of Education and Practice**, v.7, n. 22, 2016. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112948.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

HAYCOCK, Ken. Pesquisa sobre colaboração: o que funciona? **Professor bibliotecário**, v. 31, n. 3, fev. 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2IPc1XJ>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

HAYLES, N. Katherine. *How we think. Digital media and contemporary technogenesis*. Chicago: University Press, 2012.

HEINSTRÖM, Jannica. *Fast surfing for availability or deep diving into quality - motivation and information seeking among middle and high school students*. **Information Research**, v.

11, n. 4, July 2006. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104636.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

HENDON, William S; HENDON, R. Claude. *Barren my wit? The impact of television on reading*. **Poetics**, v. 20, p. 319-341, 1991. Disponível em: <<https://bit.ly/2KBM2A8>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack; SOUZA, Renata Junqueira de. *The initial formation of the reader teacher*. **Creative Education**, n. 7, p. 1175-1180, June 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.78122>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

HIDALGO, Angela Maria; MELLO, Cláudio José de Almeida. Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 155-173, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36319>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Conhecer e ser uma biblioteca escolar no ensino-aprendizagem. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 64-79, 1999. Disponível em: <<https://revista.acb.org.br/racb/article/view/340/403>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____; _____. Biblioteca escolar e a leitura. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 8/9, p. 35-45, ago. 2005. Disponível em: <<https://revista.acb.org.br/racb/article/view/404/507>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

HINDIN, Alisa; PARATORE, Jeanne R. *Supporting young children's literacy learning through home-school partnerships: the effectiveness of a home repeated-reading intervention*. **Journal of Literacy Research**, v. 39, n. 3, p. 307-333, 2007. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ786516>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

HÖFLING, Elisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

_____. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 70, p. 159-170, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n70/a09v2170.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

HOLANDA, Adriana Buarque de; OLIVEIRA, Maria Cristina Guimarães; OLIVEIRA, Simone Rosa de. Incentivo à cultura: experiências brasileiras de políticas públicas - interesses

da área da Ciência da Informação. **TransInformação**, Campinas, v. 25, n.1, p.47-53, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tinf/v25n1/a05v25n1.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

HOLDREN, Tara Shoemaker. *Using art to assess reading comprehension and critical thinking in adolescents*. **J Adolesc Adult Liter**, v.55. p. 692-703, 2012. doi:10.1002/JAAL.00084.

HOMMERDING, Nádia Maria dos Santos. O papel da biblioteca pública no letramento infantil (*early literacy*): o modelo norte-americano e a oportunidade brasileira. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 41, n. 2/3, p. 174-183, maio/dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18225/ci.inf..v41i2/3.1344>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

HOPKINS, David et al. *Evaluation of the initial effects and implementation of success for all in England*. **Journal of Research in Reading**, v. 22, n. 3, p. 257-270, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.00089>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

HOPPE, Marcia Cristina. A concepção de leitura que permeia o trabalho do professor. **Revista Travessias**, v. 8, n. 1, p. 28-45, 2014. Disponível em:

<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10331/7505>>. Acesso em: 20 de nov. 2016.

HUGHES-HASSELL, Sandra; RODGE, Pradnya. *The leisure reading habits of urban adolescents*. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v. 51, n. 1, p. 22-33, 2007. doi: 10.1598/JAAL.51.1.3.

HUNT, Nigel; MCHALE, Sue. *A practical guide to the e-mail interview*. **Qualitative Health Research**, v. 17, n. 10, p. 1415-1421, Dec. 2007. doi: 10.1177/1049732307308761.

HUSE, Morten; SOLBERG, Anne Grethe. *Gender-related boardroom dynamics: how scandinavian women make and can make contributions on corporate boards*. **Women in Management Review**, v. 21, p. 2, p. 113-130, 2006. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/09649420610650693>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008. 133 p.

IFLA/UNESCO. **Diretrizes da Unesco para a biblioteca escolar**. Tradução de Neusa Dias de Macedo. 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/1hMcKGG>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

INGLESI, Ana Shitara; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. A leitura nas organizações não governamentais e inter-relações com a escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 321-338, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200008>>. Acesso em: 20 de set. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD**. Disponível em: <<http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>>. Acesso em: 20 de nov. 2016.

_____. **Cidades: Paraíso do Tocantins - TO**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=171610&search=||info%EF1ficos:-informa%E7%F5es-completas>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

INSTITUTO DO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil: relatório 2011**. São Paulo: IPL, 2014.185p. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2016.

_____. **Retratos da leitura no Brasil: relatório 2016**. São Paulo: IPL, 2016.142 p. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2015-2019**. 2014. Disponível em: <<http://portal.ifto.edu.br/ifto/colégiados/consup/documentos-aprovados/pdi>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Plano de curso: curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio**. 2012. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/paraíso/campus-paraíso/cursos>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. Câmpus Paraíso do Tocantins. **Institucional**. 2016. Disponível em: <<https://paraiso.ifto.edu.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Biblioteca José de Moraes**. 2017. 1 fotografia. Disponível em: <<https://paraiso.ifto.edu.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Acervo PNBE da Biblioteca José de Moraes: acervo institucional**. 2017a. 1 fotografia.

_____. **Biblioteca**. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/paraiso/campus-paraiso/ensino/biblioteca/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF: relatórios**. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-r/programas/inaf/relatoriosinabrasil/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 20 de nov. 2016.

IVEY, Gay; BROADDUS, Karen. “Just plan reading”: a survey of what makes students want to read in middle school classrooms. **Reading Research Quarterly**, v. 36, n. 4, p. 350-377, Oct./Nov./ Dec. 2001. doi:10.1598/RRQ.36.4.2.

JANG, Mo; KIM, Joon. *Third person effects of fake news: fake news regulation and media literacy interventions*. **Computers in Human Behavior**, v. 80, p. 295-302, Mar. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.034>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

JANKE, Neidi Mara; FANTIN, Franciele. Formação do professor leitor: desafios curriculares em cursos de licenciatura em letras (pesquisa em andamento). **Revista Professare**, v. 4, n. 2, p. 97-106, 2015. Disponível em: <<http://periodicosuniarp.com.br/professare/article/view/637>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

JARAMILLO, Orlanda; ZAPATA, Didier Álvarez; MONCADA, Daniel. *Políticas públicas para bibliotecas públicas: una propuesta de soluciones locales a problemas globales*. **Investigación Bibliotecológica**, v. 19, n. 39, jul./dic. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v19n39/v19n39a2.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.

JESUS, Deise Lourenço de; CUNHA, Murilo Bastos da. Produtos e serviços da *web 2.0* no setor de referência das bibliotecas. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 110-133, mar. 2012. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/885>>. Acesso em: 25 out. 2017.

JEYNES, William H. *Effects of parental involvement and family structure on the academic achievement of adolescents*. **Marriage Fam Rev.**, v. 37, n.3, p. 99-116, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1300/J002v37n03_06>. Acesso em: 8 fev. 2018.

JIMÉNEZ FERNANDÉZ, Concepción María. *Estudio sobre el estado de las webs de bibliotecas escolares en Andalucía y Extremadura y propuestas para su mejora*. **Investigación Bibliotecológica**, México, v. 27, n. 60, p.27-50, May/Aug. 2013. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S0187-358X\(13\)72542-5](https://doi.org/10.1016/S0187-358X(13)72542-5)>. Acesso em: 8 fev. 2018.

JUNQUEIRA, Renata. O PNBE e as bibliotecas escolares de Ouro Preto – MG. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 12, n. 1, p. 91-113 jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v12n1p91-113>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

KALMAN, Judith. *El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 5-28, maio/jun./jul./ago. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000200002>>. Acesso: 20 set. 2017.

_____. *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 8, n. 17, p. 37-66, ene./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

KALMAN, Judy. *Beyond definition: central concepts for understanding literacy*. **International Review of Education**, v. 54, n. 5-6, p.523-538, Nov. 2008. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-008-9104-1>>. Acesso: 20 set. 2017.

KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera Kfourri. Ser alfabetizador: crenças, expectativas e ações de uma alfabetizadora de jovens e adultos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 169-181, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132008000100010>>. Acesso: 20 set. 2017.

KARIM, Nor Shahriza Abdul; HASAN, Amelia. *Reading habits and attitude in the digital age: Analysis of gender and academic program differences in Malaysia*. **The Electronic Library**, v. 25, n. 3, p. 285-298, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/02640470710754805>>. Acesso: 20 set. 2017.

KELLEY, Michelle; CLAUSEN-GRACE, Nicki. *R5: The sustained silent reading makeover that transformed readers*. **The Reading Teacher**, v. 60, p. 148-156, 2006. doi: 10.1598/RT.60.2.5.

KELLY-VANCE, Lisa; SCHRECK, Donna. *The impact of a collaborative family/school reading programme on student reading rate*. **Journal of Research in Reading**, v. 25, p. 1, p. 43-53, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.00157>>. Acesso: 20 set. 2017.

KIM, Jimmy. *Summer reading and the ethnic achievement gap*. **Journal of Education for Students Placed at Risk**, v. 9, n. 2, p. 169-188, 2004. doi:10.1207/s15327671espr0902_5.

_____. *The effects of a voluntary summer reading intervention on reading activities and reading achievement*. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 3, p. 505-515, 2007. doi:10.1037/0022-0663.99.3.505.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Como ler os textos literários na era da cultura digital? **Estud. Lit. Bras. Contemp.** n. 47, p. 203-228, jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2316-40184710>>. Acesso em 20 abr. 2018.

_____; BONIN, Iara Tatiana. Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea. **Pro-posições**, v. 27, n. 2, p. 21-46, maio/ago. 2016. doi: 10.1590/1980-6248-2015-0125.

KITCHENHAM, Barbara A.; PFLEEGER, Shad Lawrence. *Principles of survey research: part 2: designing a survey*. **ACM SIGSOFT Software Engineering Notes**, v. 27, n. 1, p. 44-45, Jan. 2002. Disponível em: <<https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2006/epistemico/survey-2.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

KIURU, Noona et al. *Teacherperceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection*. **Learning and Instruction**, v. 22, n. 5, p.331-339, Oct. 2012. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.12.003

KLEEMAN, David. *Books and reading are powerful with kids, but content discovery is challenging*. **Pub Res Q**, v. 32, p. 38-43, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s12109-015-9442-3>>. Acesso: 20 set. 2017.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

KOPKE FILHO, Henrique. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 1, n. 2 -3, p. 59-67,

1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v1n2-3/v1n2-3a07.pdf>>. Acesso: 20 set. 2017.

KORAC-KAKABADSE, Andrew; KORAC-KAKABADSE, Nada; MYERS, Andrew. *Demographics and leadership philosophy: exploring gender differences*. **Journal of Management Development**, v. 17, n. 5, p. 351-388, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/02621719810220225>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico e Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KRAAYKAMP, Gerbert. *Literary socialization and reading preferences: effects of parents, the library, and the school*. **Poetics**, v. 31, p. 235-257, 2003. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.540.8606&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 31 out. 2017.

KRAMMER, Peter Rossmann et al. *Ways of composing teaching teams and their impact on teachers' perceptions about collaboration*. **European Journal of Teacher Education**, 2018. doi: 10.1080/02619768.2018.1462331.

KRASHEN, Stephen; LEE, Syying; MCQUILLAN, Jeff. *An analysis of the PIRLS (2006) data: can the school library reduce the effect of poverty on reading achievement?* **CLSA Journal**, v. 34, n. 1, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2IoJrNk>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

KÜNSCH, Dimas A. et al. (Org.). **Comunicação, diálogo e compreensão**. São Paulo: Plêiade, 2014.

KURRE, Frank L. et al. *The state of higher education in 2012*. **Contemporary Issues in Education Research**, v. 5, n. 4, p. 233, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.19030/cier.v5i4.7268>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

LAGE, Micheline Madureira. Vozes em diálogo: ensino, leitor e literatura sob o foco dos docentes de licenciatura em letras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 61-79, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226804>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LAJOLO, Marisa. Literatura infantil brasileira e estudos literários. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 36, p. 97-110, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3231/323127101007/index.html>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LAMADRID, Consuelo Salas. *El rol del Estado en el fomento del libro y la lectura: estudio de la situación en Chile*. **Bibliotecología y Gestión de Información**, n. 58, jun. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2GE5vxS>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LAPP, Diane; FISHER, Douglas. *It's all about the book: Motivating teens to read*. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 52, n. 7, p. 556-561, Apr. 2009. doi:10.1598/JAAL.52.7.1.

LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez de (Org.). **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LAU, Dora C.; MURNIGHAN, J. Keith. *Demographic diversity and faultiness: the compositional dynamics of organizational groups*. **Academy of Management Review**, v. 23 n. 2, p. 325-340, Apr.1998. doi: 10.5665/AMR.1998.533229.

LAWRENCE, Salika A.; MCNEAL, Kellen; YILDIZ, Melda N. *Summer programs help adolescents merge technology, popular culture, reading, and writing for academic purposes*. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 52, n. 6, p. 483-494, Mar. 2009. doi: 10.1598/JAAL.52.6.3.

LEE, Jihyun. *Universal factors of student achievement in high-performing Eastern and Western countries*. **Journal of Educational Psychology**, v. 106, n. 2, p. 364-374, May 2014. doi: 10.1037/a0035609.

LEITE, Marli Lucia de Oliveira Barbosa. O Proler e seus parceiros em Campo Grande, MS. **REVELL**, v. 1, n. 15, 2017. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/1439>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

LEVIN, Barbara b.; ROCK, Tracy C. *The effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development school*. **Journal of Teacher Education**, v. 54, n. 2, p. 135-149, Mar./ Apr. 2003. doi: 10.1177/0022487102250287.

LEYVA, Elsa Ramírez. *Lectura y bibliotecas en las políticas nacionales latinoamericanas*. **Infodiversidad**, n. 10, p. 35-72, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/277/27701002.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

LIMA, João Paulo Cavalcante et al. Estudos de caso e sua aplicação: proposta de um esquema teórico para pesquisas no campo da contabilidade. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 6, n. 14, p. 127-144, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rco/article/viewFile/45403/49015>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

LLUCH, Gemma. *Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red*. **Ocnos**, v.11, p. 7-20, 2014. Disponível em: <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.01>. Acesso em: 8 fev. 2018.

_____. et al. *Políticas públicas de lectura e investigación: el diseño del Plan Valenciano de Lectura*. **Ocnos**, v. 16, n. 1, p. 121-133, 2017. doi: 10.18239/ocnos_2017.16.1.1087.

_____.; TABERNERO-SALA, Rosa; CALVO-VALIOS, Virginia. *Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro*. **El profesional de la información**, v. 24, n. 6, p. 797-804, 2015. Disponível em: <<http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2015/nov/11.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

_____.; SÁNCHEZ-GARCÍA, Sandra. *La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación*. **Revista Española de Documentación Científica**, v. 40, n. 4, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

LOAN, Fayaz Ahmad. *Impact of internet on reading habits of the net generation college students*. **International Journal Of Digital Library Services**, v. 1, n. 22, Oct./Dec. 2011. Disponível em: <[http://www.ijodls.in/uploads/3/6/0/3/3603729/loan_fayazi\[4\]_43-48.pdf](http://www.ijodls.in/uploads/3/6/0/3/3603729/loan_fayazi[4]_43-48.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2018.

LOGAN, Jessica A. R. et al. *Reading development in Young children: genetic and environmental influences*. **Child Development**, v.84, n. 6, p. 2131-2144, Nov. 2013. doi: 10.1111/cdev.12104.

LONIGAN, Christopher J. et al. *Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties*. **J Exp Child Psychol**, v. 114, n. 1, p. 111–130, Jan. 2013. doi:10.1016/j.jecp.2012.08.010.

LONSDALE, Michele. *Impact of school libraries on student achievement: a review of the Research*. **Report for the Australian School Library Association**, 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/1Xm66p7>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACBETH, Douglas. *On “reflexivity” in qualitative research: two readings, and a third*. **Qualitative Inquiry**, v. 7, n. 1, p. 35-68, 2001. Disponível em:

<<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/107780040100700103>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACHADO, Elisa Campos. Análise de políticas públicas para bibliotecas no Brasil. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 1, n.1, p. 94-111, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v1i1p94-111>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MAGNUSON, Katherine; BERGER, Lawrence. M. *Family structure states and transitions: Associations with children's well-being during middle childhood*. **Journal of Marriage and Family**, v.71, n. 3, p. 575–591, Aug. 2009. doi: 10.1111/j.1741-3737.2009.00620.x.

MALLETTE, Marla H.; HENK, William A.; MELNICK, Steven A. *The influence of accelerated reader on the affective literacy orientations of intermediate grade students*. **Journal of Literacy Research**, v. 36, n.1, p. 73-84, 2004. Disponível em: <http://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=edu_fac>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MALMGREN, Kimber W.; LEONE, Peter E. *Effects of a short-term auxiliary reading program on the reading skills of incarcerated youth*. **Education & Treatment of Children**, v. 23, n. 3, p. 239-247, Aug. 2000. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/42899617>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MANSOR, Azlin Norhaini et al. *Developing and sustaining reading habit among teenagers*. **Asia-Pacific Education Researcher**, v. 22, n. 4, p. 357-365, Nov. 2013. doi: 10.1007/s40299-012-0017-1

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARANGONI, Marli Cristina Tasca; RAMOS, Flávia Brocchetto. Um estatuto para a poesia infantil contemporânea: reflexões a partir do PNBE. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 50, p. 330-350, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182017000100330&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____; _____. Possibilidades da leitura literária: entre a resistência e a sedução. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 37 n. 62, p. 111-129, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MARIN, Lisa M., HALPERN, Diane F. *Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: explicit instruction produces greatest gains*. **Thinking Skills and Creativity**, v. 6, n. 1, p. 1-13, 2011. doi:10.1016/j.tsc.2010.08.002.

MARINAK, Barbara A.; GAMBRELL, Linda B. *Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text?* **Literacy Research and Instruction**, v. 47, n. 1, p. 9-26, Mar. 2008. doi:10.1080/19388070701749546.

MARQUES, Maria José Diógenes Vieira. **Programa Nacional Biblioteca da Escola: PNBE do correio à sala de aula**. 2013. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

MARSULO, Thabyta Giraldele; CARVALHO, Ângela Maria Grossi de. A mediação do profissional da informação como ponte para decisões mais democráticas no campo das políticas públicas no Brasil. **Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends**, v. 10, n. 3, p. 84-93, 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5754540.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MARTURANO, Edna Maria. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 135-142, maio/ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v15n2/a06v15n2.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

MARKS, Gary N.; CRESSWELL, John; AINLEY, John. *Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: the role of home and school factors*. **Educational Research and Evaluation**, v. 12, n. 2, p. 105-128, 2006. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13803610600587040>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MCGAHA, Julie M.; IGO, L. Brent. *Assessing high school students' reading motivation in a voluntary Summer Reading Program*. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 55, n. 5, p. 417-427, Feb. 2012. doi:10.1002/JAAL.00050.

MCQUILLAN, Jeff; AU, Julie. *The effect of print access on reading frequency*. **Reading Psychology**, v. 22, n. 3, p. 225-248, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/027027101753170638>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MD. SOHAIL; ANDLEEB ALVI. Hábitos de leitura entre os usuários da biblioteca pública de Délhi, Nova Délhi. **BJIS**, Marília, SP, v. 5, n. 2, p. 77-96, jul./dez. 2011. Disponível em:

<<https://search.proquest.com/docview/1727442904?accountid=146786>>. Acesso em: 15 set. 2016.

MELÃO, Dulce Helena M. R. Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). **Exedra**, n. 3, 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3367316.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

MELLON, Constance A. *Leisure reading choices of rural teens*. **School Library Media Quarterly**, v. 18, p. 223-228, 1990. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ413690>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MÉNDEZ, Guadalupe Chávez. *La lectura masiva en México: apuntes y reflexiones sobre la situación que presenta esta práctica social*. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, v. 11, n. 21, June 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31602104>>. Acesso em: 15 out. 2017.

MENDONÇA, Fernando de. A estrada da vida: a leitura e a biblioteca escolar no ensino. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 379-389, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://search.proquest.com/docview/1727442904?accountid=146786>>. Acesso em: 15 maio 2017.

MEREDITH, Jack. *Building operations management theory through case and field research*. **Journal of Operations Management**, v. 16, n. 4, p. 441-454, July 1998. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S0272-6963\(98\)00023-0](https://doi.org/10.1016/S0272-6963(98)00023-0)>. Acesso em: 8 fev. 2018.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015. doi: 10.1590/S0104-40362015000400002.

MIHAL, Ivana. *Plan nacional de lectura: notas sobre una política de promoción de la lectura*. **Revista Pilquen**, ano 11, n. 11, p. 1-9, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232009000100004>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. *Cultura y desarrollo: planes nacionales de lectura en Brasil y Argentina*. **Políticas Culturais em Revista**, v. 2, n. 5, p. 115-134, 2012. Disponível em: <<http://www.politicasculturaisemrevista.ufba.br>>. Acesso em: 15 out. 2017.

MILLER, Donna L. *Tough talk as an antidote to bullying*. **English Journal**, v. 101, n. 6, p. 30-36, July 2012. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/23269404>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

MILLER, Stacy. *Shattering images of violence in young adult literature: Strategies for the classroom*. **National Council of Teachers of English**, v. 94, n. 5, p. 87-93, May 2005. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/30047360?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 21 ago. 2017.

MILLER, Shawn R.; HOPPER, Peggy F. *Supporting reading goals through the visual arts*. **Reading Improvement**, v. 47, n.1, p. 3-6, 2010. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ917110>>. Acesso em: 15 out. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-30.

_____.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____.; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016.

MITCH, David F. *The rise of popular literacy in Victorian England: the influence of private choice and public policy*. **The Journal of Economic History**, v. 55, n. 1, p. 173-174, Mar. 1995. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2123782>>. Acesso em: 15 set. 2017.

MOJE, Elizabeth Birr et al. *Reinventing adolescent literary for new times: perennial and millennial issues*. **Journal of Adolescent and Adult Literary**, v. 43, p. 400-410, Feb. 2000. doi:10.1080/02702711.2015.1059396.

MOKHTARI, Kouider; THOMA, Jennifer; EDWARDS, Patricia. *How one elementary school uses data to help raise students' reading achievement*. **The Reading Teacher**, v. 63, n. 4, p. 334-337, Dec. 2009. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/30249385>>. Acesso em: 15 set. 2017.

MONTIEL-OVERAL, Patricia. *Toward a theory of collaboration for teachers and librarians*. **School Library Media Research**, v. 8, Jan. 2005. Disponível em: <http://www.ala.org/aasl/.../SLMR_TheoryofCollaboration_V8.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____; JONES, P. *Teacher and school librarian collaboration: a preliminary report of teachers' perceptions about frequency and importance to student learning*. **Canadian Journal of Information and Library Science**, v. 35, n.1, p. 49-76, Mar. 2011. doi: 10.1353/ils.2011.0001.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito. **O Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE: conhecimento, circulação e usos em um Município de Minas Gerais**, 2013. p. 238f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013

MORGAN, Denise N.; WAGNER, Christopher W. *What's the catch?* **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 56, n. 8, p. 659-667, 2013. doi:10.1002/JAAL.193.

MORGAN, Alisa; WILCOX, Bradley R.; ELDREDGE, J. Lloyd. *Effect of difficulty levels on second-grade delayed readers using dyad reading*. **Journal of Educational Research**, v. 94, n. 2, p. 113-119, 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/2IDgrNM>>. Acesso em: 15 set. 2017.

MORSE, Janice M. *Determining sample size*. **Qualitative Health Research**, v.10, n. 1, p. 3-5, Jan. 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/2IynmI6>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

MOTIEJUNAITEA, Akvile; NOORANIA, Sogol; MONSEURB, Christian. *Patterns in national policies for support of low achievers in reading across Europe*. **British Educational Research Journal**, v. 40, n. 6, p. 970-985, Dec. 2014. doi: 10.1002/berj.3125.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4>>. Acesso em: 15 set. 2016.

NARANJO VÉLEZ, Edilma *¿Debe tener bases pedagógicas el bibliotecólogo dedicado a la promoción de la lectura?* **Revista Interamericana de Bibliotecología**, Medellín, v. 28, n. 1, p. 113-145, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/9075/>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

NASCIMENTO, Aires A. Literacia, leitura, (des) bloqueamentos. **Península: Revista de Estudos Ibéricos**, n. 3, p. 289-309, 2006. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3765.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

NASCIMENTO, Tânia Augusto et al. Fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de leitura. **J Soc Bras Fonoaudiol**, v. 23, n. 4, p. 335-343, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2179-64912011000400008>>. Acesso em: 20 set. 2017.

NATION, Kate; CLARKE, Paula; SNOWLING, Margaret J. *General cognitive ability in children with reading comprehension difficulties*. **Br J Educ Psychol**, v. 71, n. 4, p. 549-60, Dec. 2002. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12495566>>. Acesso em: 25 set. 2017.

NEITZEL, Adair Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller; HOCHMANN, Serenita. Práticas de leitura no ensino médio: o Pibid de Letras. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online)**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 770-794, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.94i238.358>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

NEUMAN, Anna. *Professing passion: emotion in the scholarship of professors at research universities*. **American Educational Research Journal**, v. 43, n. 3, p. 381-424, Oct. 2006. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/4121764>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/2IW50Db>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

NIETZSCH, Frederick. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NOBREGA, Antonio Claudio Lucas da; LAZZOLI, José Kawazoe. Revisão pelos pares (*peer-review*): mais que controle de qualidade, estímulo ao aperfeiçoamento. **Rev Bras Med Esporte**, v. 5, n. 5, p.05-07, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-86921999000500001>>. Acesso em: 25 set. 2017.

NOELL, George H. et al. *Effects of contingent reward and instruction on oral reading performance at differing levels of passage difficulty*. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 31, n. 4, p. 659–663, winter, 1998. doi: 10.1901/jaba.1998.31-659.

OGUNROMBI, S.A.; ADIO, Gboyega. *Factors affecting the reading habits of secondary school students*. **Library Review**, v. 44, n. 4, p. 50-57, 1995. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/00242539510089750>>. Acesso em: 22 set. 2017.

OLIVEIRA, Maria Helena Mourão Alves de. Funções da leitura para estudantes de graduação. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, v.1, n.1, p. 61-68, 1996. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85571996000100009>>. Acesso em: 25 set. 2017.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. O ensino da leitura e da literatura no ensino médio brasileiro: Controvérsias, diversidade e polifonia. **Rev. Port. de Educação**, v. 27, n. 1, p. 95-110, jun. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2KRpQCZ>>. Acesso em: 23 abr. 2018

OLIVEIRA, Dayb Manuela; BESNOSIK, Maria Helena Rocha. A leitura literária em sala de aula: resenças, motivações, ausências e problematizações. **Revista (Con) Textos linguísticos**, v. 7, n. 9, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/4873>>. Acesso em: 25 set. 2017.

OLIVEIRA, Antonio Deusivam de; PRADOS, Rosália Maria Netto. Políticas públicas para o livro, leitura, literatura e biblioteca no Brasil. **Información, cultura y sociedad**, n. 32, p. 99-112, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n32/n32a06.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de; PICCININI, Valmiria Carolina. Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa. **Cad. EBAPE.BR**, v.7, n.1, mar. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512009000100007>>. Acesso em: 8 fev. 2018

OLLAIK, Leila Giandoni; MEDEIROS, Janann Joslin. Instrumentos governamentais: reflexões para uma agenda de pesquisas sobre implementação de políticas públicas no Brasil. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 6, p.1943-1967, nov./dez. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2G4FNCp>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

OSHIRO, Cláudia Hiromi; SCORZAFAVE, Luiz Guilherme; DORIGAN, Tulio Anselmi. Impacto sobre o desempenho escolar do pagamento de bônus aos docentes do ensino fundamental do Estado de São Paulo. **RBE**, Rio de Janeiro, v. 69, n. 2, p. 213-249, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5935/0034-7140.20150010>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

OSORO-ITURBE, Kepa. *Biblioteca escolar y hábito lector*. **Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas**, n. 2, p. 21-30, 2000. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2043928>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. *Qué es (o debe ser) una biblioteca escolar?: concepto y fases del proyecto*. **Mi Biblioteca: la revista del mundo bibliotecario**, v. 2, n. 5, p. 68-74, 2006. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959282>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

OSWALD, Maria Luiza; ROCHA, Sergio Luiz Alves da. Sobre juventude e leitura na “idade média”: implicações para políticas e práticas curriculares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 267-283, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100014>>. Acesso em: 25 set. 2017.

OYERONKE, Adebayo. *Reading habits of secondary school teachers: a study of selected secondary schools in Ado-Odo Ota Local Government Area*. **Library Philosophy and**

Practice (e-journal), Aug. 2009. Disponível em:
<<http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/290>>. Acesso em: 25 set. 2017.

OWUSU-ACHEAW, Micheal. *Reading habits among students and its effect on academic performance: a study of students of Koforidua Polytechnic*. **Library Philosophy and Practice (e-journal)**, July, 2014. Disponível em:
<<http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1130>>. Acesso em: 25 set. 2017.

PAIVA, Aparecida. Selecionar é preciso, avaliar é fundamental: acervos de literatura para jovens leitores. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 301-307, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2I4UuLf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____.; CORRÊA, Hércules Tolêdo. Literatura & Alfabetização: impasses e possibilidade. **Via Atlântica**, n. 28, p. 177-196, dez. 2015. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/98628>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

PAIVA, Marília de Abreu Martins de; ANDRADE, Maria Eugenia Albino. Biblioteca pública no Brasil: políticas federais de 1990-2006. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.19, número especial, p. 95-114, out./dez. 2014. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pci/v19nspe/09.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 173-188, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a10>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

PAIVA, Marília; DUARTE, Adriana Sirihal. *School library contribution to student achievement as measured by the Brazil-Reading Test*. **School Libraries Worldwide**, v. 23, n. 1, Jan. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2IzdC0k>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PALANI, K. K. *Promoting reading habits and creating literate society*. **International Refereed Research Journal**, v. 3, n. 2, Apr. 2012. Disponível em:
<<https://www.questia.com/library/journal/1P3-2671683981/promoting-reading-habits-and-creating-literate-society>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PARTIN, Kelly; HENDRICKS, Cindy Gillespie. *The relationship between positive adolescent attitudes toward reading and home literary environment*. **Reading Horizons**, v. 43, n.1, Sept./Oct. 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2jPAZYM>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

PAULA, Flávia Ferreira de; FERNANDES, Célia Regina Delácio. Literatura infanto-juvenil, políticas públicas de leitura e formação de leitores. **R. Pol. Públ.**, São Luís, v. 18, n.2, p. 587-

601, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3211/321133267021/>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____; _____. Pluralidade cultural na literatura infantojuvenil brasileira: Projeto Literatura em Minha Casa em questão. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 233-241, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307446626002>>. Acesso em: 5 set. 2017.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação, Braga**, v.17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417104.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2008.

PEREIRA, Gleice; CAMPELLO, Bernadete Santos. Compreendendo a colaboração entre bibliotecário e professor: a contribuição dos estudos de Patricia Montiel-Overall e do modelo TLC. **Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends**, v. 10, n. 2, p. 4-13, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2IBsqzL>>. Acesso em: 25 set. 2017.

PEREIRA, Victor Hugo Adler; MEDEIROS, Mirna Aragão de. Políticas públicas para a leitura e a literatura: o legado autoritário e a influência do mercado. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 50, p. 293-310, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2316-40185019>>. Acesso em: 25 set. 2017.

PETIT, Michéle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIMENTA, Selma G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

PINDADO, Julián. *El desencuentro entre los adolescentes y la lectura*. **Comunicar. Revista científica de comunicación y educación**, v. 23, p. 167-172, 2004. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049972>>. Acesso em: 25 set. 2017.

PIRES, Hugo Avelar Cardoso. **Relações de gênero e a profissão bibliotecária na contemporaneidade**: panorama nacional e os motivos da entrada masculina em curso majoritariamente feminino. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte, 2016.

PITCHER, Sharon M. et al. *Assessing adolescents' motivation to read*. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 50, n. 5, p. 378-396, Feb. 2007. doi:10.1598/JAAL.50.5.5.

POPPER, Karl Raymund. **Lógica das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

PORS, Niels Ole. *The public library and students' information needs*. **New Library World**, v. 107, n.7/8, p. 275-285, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/03074800610677263>>. Acesso em: 25 set. 2017.

POSSENTI, Sírio. Sobre o discurso a respeito de leitura em editoriais da ALB. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, ano 20, n. 37, p. 4-12, jun. 2001. Disponível em: <<https://bit.ly/2IDSx9P>>. Acesso em: 25 set. 2017.

POSTHUMA, Richard A.; CAMPION, Michael A. *Age stereotypes in the workplace: common stereotypes, moderators, and future research directions*. **Journal of Management**, v. 35, n. 1, p. 158-188, Oct. 2009. doi:10.1177/0149206308318617.

PORTUGAL. **Plano Nacional de Leitura**. Disponível em: <<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=directorio&pid=97&title=Apresentacao&ppid=96>>. Acesso em: 25 set. 2017.

PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p.1-6, Sept./Oct. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>>. Acesso em: 20 set. 2017.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. 4. ed. Tradução Carlos Vogt. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PYTASH, Kristine E. *Using YA literature to help preservice teachers deal with bullying and suicide*. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 56, n. 6, p. 470-479, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/JAAL.168>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Lucvan. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução de João Minhoto Marques e Maria Amália Mendes. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set.

2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300009>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

RAMOS, Flávia Brocchetto; MARANGONI, Marli Cristina Tasca. Nas ondas da lembrança: entre velhice e infância. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 37, n. 1, p. 73-81, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/24160>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____; _____. Ecos da poesia no leitor mirim. **Proposições**, v. 27, n. 2, p. 67-92, maio/ago. 2016. doi:10.1590/1980-6248-2015-0113.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; ZANOLLA, Taciana. Práticas de leitura literária em sala de aula. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, n. 2, maio 2008. Disponível em: <<http://rieoei.org/2439.htm>>. Acesso em: 20 set. 2017.

RANKE, Maria da Conceição Jesus et al. Letramento Literário: falem meninos e meninas, nós queremos ouvi-los sobre a leitura de textos literários no ensino médio. **Revista Querubim**, Universidade Federal Fluminense, ano 7, v. 2, n. 15, p.30-37, 2011.

RASTELI, Alessandro; CAVALCANTE, Lidia Eugenia. A competência em informação e o bibliotecário mediador da leitura em biblioteca pública. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 157-180, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2wyYZbM>>. Acesso em: 20 abr. 2018

REDDING, Sam et al. *The effects of comprehensive parent engagement on student learning outcomes*. **American Educational Research Association**, v. 14, Apr. 2004. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.502.8515&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

REED, Deborah K.; PETSCHER, Yaacov; TRUCKENMILLER, Adrea J. *The contribution of general reading ability to science achievement*. **Reading Research Quarterly**, v. 52, n. 2, p. 253-266, 2016. doi:10.1002/rrq.158.

REHEUL, Anne-Mie; JORISSEN, Ann. *Do management control systems in SMEs reflect CEO demographics?* **Journal of Small Business and Enterprise Development**, v. 21, n. 3, p. 470-488, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/JSBED-04-2014-0059>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

REINHARZ, Shulamit. *Observing the observer: understanding our selves in field research*. New York: Oxford University Press 2011.

REIS, Mauricio Cortez; RAMOS, Lauro. Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. **Rev. Bras. Econ.**, v. 65, n. 2, p. 177-205, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71402011000200004>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

RESTREPO, Luís Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

REYNOLDS, Arthur J. et al. *Age-26 cost-benefit analysis of the child-parent center early education program*. **Child Development**, v. 82, p. 379-404, Jan./Feb. 2011. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01563.x.

REZENDE, Marlene Edite Pereira. Revivendo experiências: em foco a leitura em comunidades. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.19, número especial, p. 31-47, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/2281>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

REZENDE, Neide Luzia de; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Entre a identificação e o distanciamento: práticas e impressões de leitura ficcional dos jovens e o ensino de literatura. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 159-171, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2IqfOLx>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

RIBEIRO, Marlene. Educação para uma cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-129, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000200009>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

RIBEIRO, Maria Solange P. Desenvolvimento de coleção na biblioteca escolar: uma contribuição à formação crítica sócio-cultural do educando. **Trans-informação**, São Paulo, v.6, n.1/2/3, p. 60-73, jan./dez. 1994. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/viewFile/1640/1611>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RITCHIE, Stuart J.; BATES, Timothy C. *Enduring links from childhood mathematics and reading achievement to adult socioeconomic status*. **Psychological Science**, v. 24, n. 7, p. 1301-1308, 2013. doi: 10.1177/0956797612466268.

ROBERTS, Judith C.; ROBERTS, Keith A. *Deep reading, cost/benefit, and the construction of meaning: enhancing reading comprehension and deep learning in sociology courses*. **Teaching Sociology**, v. 36, n. 2, p. 125-140, Apr. 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2wX27yh>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2005000200010>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, Noesis**, n. 71, p. 24-29. 2007. Disponível em: <<http://www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

ROSA, Flávia Goullart Mota; ODONNE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a17.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

ROSISTOLO, Rodrigo; VIANA, Guilherme. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1039>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

ROVERO, Gisela Kozak. *Lectura y hegemonía en la Revolución Bolivariana*. **Cuadernos de Literatura**, v. 17, n. 33, p. 34-51, ene./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439843030002>>. Acesso em: 22 out. 2017.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

RVACHEW, Susan; SAVAGE, Robert. *Preschool foundations of early reading acquisition*. **Paediatrics and Child Health**, v. 11, n. 9, p. 589-593, 2006. Disponível em: <<http://journals.sfu.ca/uwmadison/index.php/wej/article/view/570>>. Acesso em: 22 out. 2017.

RYBAKOVA, Katie; PIOTROWSKI, Amy; HARPER, Ellie. *Teaching controversial young adult literature with the common core*. **The Wisconsin English Journal**, v. 55, n. 1, p. 37-45, Spring 2013. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2528655/>>. Acesso em: 22 out. 2017.

SÁ, Jauri dos Santos; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 386-413, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143735>>. Acesso em: 22 set. 2017.

SABELLI, Martha. *La enseñanza universitaria y su extensión en comunidades de frontera: un proyecto dirigido a promover políticas sociales para el ciudadano como usuario de información y lectura*. **Transinformação**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 119-133, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/1481>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

SAETREN, Harald. *Facts and myths about research on public policy implementation: out-of-fashion, allegedly dead, but still very alive and relevant*. **Policy Studies Journal**, v. 33, n. 4, p. 559-582, nov. 2005. doi:10.1111/j.1541-0072.2005.00133.x.

SÁEZ, Teresa Dezcallar et al. *La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos*. **Ocnos**, v. 12, p. 107-116, 2014. doi: 10.18239/ocnos_2014.12.05.

SALCIOTTO, Tatiana Lopes. Programa Nacional de Biblioteca da Escola: políticas públicas de leitura a partir da avaliação do Tribunal de Contas da União (TCU). **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 41 n. 2/3, p.122-132, maio/dez. 2012. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/viewFile/1340/1519>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

SALES, Fernanda de. O ambiente escolar e a atuação bibliotecária: o olhar da educação e o olhar da biblioteconomia. **Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, n. 18, p. 40-56, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1518-2924.2004v9n18p40>>. Acesso em 20 abr. 2018.

SALLES, Jerusa Fumagalli de; PARENTE, Maria Alice Mattos Pimenta. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0937132.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2018.

SÁNCHEZ, Efraín Araiza; GARIBAY, Patricia Barrera. *Competencia lectora y los estilos de aprendizaje*. **Revista Estilos de Aprendizaje**, v. 2, n. 2, oct. 2008. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679762>>. Acesso em: 22 out. 2017.

SANCHES, Gisele A. Ribeiro; RIO, Sinomar Ferreira do. Mediação da Informação no fazer do bibliotecário e seu processo em bibliotecas universitárias no âmbito das ações culturais. **IncID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 103-121, dec. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42323/45994>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SANDARS, John; MORRISON, Catriona. *What is the net generation? the challenge for future medical education*. **Med Teach**, v. 29, n. 2-3, p. 85-88, Mar. 2007. doi:10.1080/01421590601176380.

SANFELICI, Aline de Mello; SILVA, Fábio Luiz da. Os adolescentes e a leitura literária por opção. **Educar em Revista**, n. 57, p. 191-204, jul./set. 2015. doi: 10.1590/0104-4060.38946.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Libraries, social inequality, and the challenge of the twenty-first century*. **Daedalus**, v. 125, n. 4, p. 267, 1996. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20027397?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 22 set. 2017.

SANTA ANNA, Jorge; GREGÓRIO, Elaine Meneguci; GERLIN, Meri Nadia Marques. Atuação bibliotecária além da biblioteca: o espaço de leitura do Hospital Universitário Cassiano Antônio de Moraes (HUCAM). **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v.19, n.1, p. 77-88, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/953>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016. doi: 10.1590/0104-4060.47202.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina; CES, 2009. p. 23-72.

_____; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina; CES, 2009.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.** Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000200016>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

SANTOS, Conceição Cristina dos. A biblioteca como espaço estimulador do desenvolvimento do leitor: uma experiência da biblioteca comunitária salão do encontro. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 11, n. 14, out. 2016. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/download/12961/10202>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SANTOS, Reginaldo Souza et al. Compreendendo a natureza das políticas do estado capitalista. **RAP. Revista Brasileira de Administração Pública**, v. 41, p. 819-834, 2009. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6608>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

SANTOS, Patricia Leila dos; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. O comportamento de leitura de crianças e adolescentes, segundo a visão das mães. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 6, fev. 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n6/05.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.

SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos; TEIXEIRA, Marina Gontijo. Catálogos de editoras e a circulação da literatura no contexto escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 133-168, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n4/06.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SARAIVA, Juracy Ignez Assmann. Universalização da leitura e valorização da literatura: condição para o desenvolvimento social. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 30, n. 1, p. 71-78, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i1.905>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SARMENTO, Albertina Paes; BOSCHETTI, Vania Regina. A aquisição da leitura e da escrita no contexto do projeto interdisciplinar. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n.2, p. 141-148, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/27>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Basic Books, 1983.

SEALE, Clive. *Quality in qualitative research*. **Qualitative Inquiry**, v. 5, n. 4, p. 465-478, Dec. 1999. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107780049900500402>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

SEGABINAZI, Daniela Maria. A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**, v. 31, p. 82 -93, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terroroxa>>. Acesso em: 21 set. 2017.

SEGRÉ, Monique. Itinéraires de lecteurs. *Note critique sur des études récentes en sociologie de la lecture*. **Revue française de sociologie**, v. 42, n.1, p. 149-164, 2001. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2001_num_42_1_5337>. Acesso em: 21 ago. 2017.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. *The academic fields of study in literacy and reading in Brazil: conditions and perspectives in applied linguistics research*. **Linguistics and Education**, v. 24, p. 433- 440, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.04.002>>. Acesso em: 21 set. 2017.

SEPÚLVEDA, Maria Inês Moreira; ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Realização de estudos de usuários na prática profissional bibliotecária: estudo de caso do sistema de bibliotecas da UFMG. **Revista ACB**, v. 17, n. 2, p. 269-287, set. 2012. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/842>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

SHELL, Adam. *Business taking aggressive approach in effort to speed school reform*. **Public Relations Journal**, v. 24, n. 4, Apr. 1990. Disponível em: <<https://bit.ly/2IRs9YJ>>. Acesso em: 22 set. 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

SILVA, Leda Cláudia da. Representação feminina na narrativa infanto-juvenil brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 36. p. 77-96, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323127101006>>. Acesso em: 5 set. 2017.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SILVA, Pedro Henrique da Conceição. **Dados solicitados**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por Coordenação de Extensão e Projetos Especiais - Câmpus Paraíso <coex.paraíso@ifto.edu.br> em 30 nov. 2017.

SILVA, Rovilson José da. Leitura, biblioteca e política de formação de leitores no Brasil. **BJIS**, v. 3, n. 2, p. 75-92, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/bjis>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SILVA, Karina Lillian Souza e; ALMEIDA, Roseli Maria Rosa de. Acesso ao livro e à leitura em bibliotecas escolares – Naviraí-MS. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 6, n. 16, p.190-210, 2015. Disponível em: <<https://doaj.org/article/f773dee508734d478c40b9c696ce7e68>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016. doi: 10.1590/S0104-40362016000400007.

SILVA, Marta Benjamim da; BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues; NOGUEIRA, Carine Rodrigues. Políticas públicas para a leitura no Brasil: implicações sobre a leitura infantil. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 6, n. 3, p. 20-46, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.pontodeacesso.ici.ufba.br>>. Acesso em: 20 set. 2017.

SILVA, José Fernando Modesto da; GONZALEZ, José Antonio Moreira; VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. O mercado de trabalho na área da Informação e Documentação Jurídica: o cenário da cidade de Madrid, Espanha. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 34-48, set. 2009. Disponível em: <<http://revista.crb8.org.br/index.php/crb8digital/article/viewFile/5/5>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

SILVA, César Cavalcanti da et al. Abordagem por competências no processo ensino-aprendizagem. **Rev Bras Enferm**, v. 58, n. 1, p. 91-94, jan./fev. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672005000100018>>. Acesso em: 22 set. 2017.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da. Um elogio à sedução, ou a biblioteca como espaço de leitura. **Perspect. Ciênc. Inf.**, v. 17, n. 4, p. 142-159, dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-99362012000400009>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A leitura e seus poderes: um olhar sobre dois programas nacionais de incentivo à leitura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 103-120, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/06.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

_____; QUADROS, Marta Campos de. Crianças que sofrem: representações da infância em livros distribuídos pelo PNBE. **Estud. Lit. Bras. Contemp.**, n. 46, p.175-196, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2316-40184610>>. Acesso em: 5 set. 2017.

SINAY, Clara Budnik; MICHELSON, María Luisa de la Maza. *Política de equidad en el acceso a la información: avanzando hacia un Chile digital*. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 68-74, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ci/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

SIQUEIRA, Thiago Giordano de Souza. *Lectura, biblioteca e inclusión social: importancia de la promoción de la lectura en comunidades ribereñas en Amazonas, Brasil*. **Información, cultura y sociedade**, n. 34, p. 93-105, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n34/n34a07.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

SMALL, Ruth V.; ARNONE, Marilyn P.; BENNETT, Erin. *A hook and a book: rewards as motivators in public library summer reading programs*. **Children and Libraries**, v. 15, n.1, p. 7-15, Spring 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2wY1aWJ>>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____; SHANAHAN, Kathryn A.; STASAK Megan. *The impact of New York's school libraries on student achievement and motivation: phase III*. **School Library Media Research**, v.13, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/1cGcnvB>>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. et al. *Reading incentives that work: no-cost strategies to motivate kids to read and love it!* **School Library Media Activities Monthly**, v. 25, n. 9, May 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2LiA3rk>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SMITH, Nichole; DAY, Barbara. *Keys to reading among middle school children*. **Educational Forum**, v. 77, n. 2, p. 111-121, Mar. 2013. doi: 10.1080/00131725.2012.761314.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SOARES, Isabel Cristina Gomes. **Programas Nacionais de Leitura no Brasil: o Proler e o Pró-Leitura (1995-2000)**. 2002. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental - 1998 a 2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

SOARES, Maria Rita Zoéga; SOUZA, Sílvia Regina de; MARINHO, Maria Luiza. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 3, p.253-260, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2004000300009>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SOARES, Ustana Ferraz. **Livro do acervo PNBE: selo identificador das obras do PNBE**. 2017. 1 fotografia.

_____. **Mensagem ao leitor na obra do PNBE**. 2017a. 1 fotografia.

SORIA, María Gladys Ceretta. *Políticas y planes de lectura: el caso de Uruguay*. **Palabra Clave (La Plata)**, v. 2, n. 1, p. 35-50, oct. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/pacla/v2n1/v2n1a04.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

SORIANO, Domingo Ribeiro; CASTROGIOVANNI, Gary J. *The impact of education, experience and inner circle advisors on SME performance: insights from a study of public development centers*. **Small Business Economics**, v. 38, n. 3, p. 333-349, Apr. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s11187-010-9278-3>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

SOUSA, Beatriz Alves de. **O gênero na Biblioteconomia: percepção de bibliotecárias/os**. 2014. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 21 set. 2017.

_____. 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: 21 jan. 2017.

SOUZA, Renata Junqueira de; MARTINS, Irando Alves. Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 221-239, 2015. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3660>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SPÖRER, Nadine; BRUNSTEIN, Joachim; KIESCHKE, Ulf. *Improving students' reading comprehension skills: effects of strategy instruction and reciprocal teaching*. **Learning and Instruction**, p.19, n. 3, p. 272-286, 2009. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095947520800056X>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SPRINGER, Sheree E.; HARRIS, Samantha; DOLE, Janice A. *From surviving to thriving: four research-based principles to build students' reading interest*. **Reading Teacher**, v. 71, n. 1, p. 43-50, Jul./Aug. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/trtr.1581>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

STAIB, Sharon. *Teaching and measuring critical thinking*. **Journal of Nursing Education**, v.42, n.11, p. 498-508, 2003. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14626388>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

_____. *Case studies*. In.: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **The SAGE handbook of qualitative research**. 3. rd. London: Sage, 2005. p. 443-466. Cap. 17.

STANFIELD, Gayle M. *Incentives: the effects on reading attitude and reading behaviors of third-grade students*. **The Corinthian**, v. 9, n. 8, 2008. . Disponível em: <<https://kb.gcsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1055&context=thecorinthian>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

STODDART, Jill K. *Using research and outcome data to improve educational services and supports for young people in care: a case study of a local children's aid society in Ontario*.

Children and Youth Services Review, v. 34, n. 6, p. 1154-1160, June 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.chilgyouth.2012.01.045>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

STORY, Mary; FRENCH, Simone. *Food advertising and marketing directed at children and adolescents in the US*. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 1, n. 3, p. 1-17, 2004. Disponível em: <<http://www.ijbnpa.org/content/1/1/3>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

SUAIDEN, Emir José. A biblioteca pública no contexto da sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 52-60, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a07v29n2.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

SVENSSON, Idor. *Reading and writing disabilities among inmates in correctional settings: a swedish perspective*. **Learning and Individual Differences**, v. 21, n. 1, p. 19-29, Feb. 2011. doi:10.1016/j.lindif.2010.08.002.

SWIENCICKI, Mark. *Educating the Consumer-Citizen: A History of the Marriage of Schools, Advertising, and Media (review)*. **Journal of Social History**, v. 39, n. 4, p. 1250-1252, Summer 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1353/jsh.2006.0060>>. Acesso em: 20 set. 2017.

TABOADA, Ana et al. *Effect of motivational and cognitive variables on reading comprehension*. **Read Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 22, n. 1, p. 85-106, Jan. 2009. doi:10.1007/s11145-008-9133-y.

TAKALA, Marjatta. *The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education*. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 50, n. 5, p. 559-576, 2006. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830600953824>>. Acesso em: 20 set. 2017.

TAN, Li Hai et al. *China's language input system in the digital age affects children's reading development*. **PNAS**, v. 15, n. 3, p. 1119-1123, Jan. 2013. doi: 10.1073/pnas.1213586110.

TANZAWA, Elaine Cristina Liviero; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Leituras prescritas e práticas de leitura de estudo no ensino superior. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 16, n. 2, p. 265-274, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a09v16n2.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

TARDIF, Maurice; ZOURHLAL, Ahmed. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 13-35, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000200003>>. Acesso em: 20 set. 2017.

TARGINO, Maria das Graças. A biblioteca no marco constitucional do país. **Transinformação**, Campinas, v.16, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-37862004000100001>>. Acesso em: 20 set. 2017.

TAYLOR, Barbara M. et al. *Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary grade reading instruction in low income schools*. **The Elementary School Journal**, v. 101, n. 2, p. 121-165, Nov. 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1002340?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 20 set. 2017.

TEIXEIRA, Roberta Araújo. Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro: estudo exploratório. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000200003>>. Acesso em: 25 set. 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TOLEDO, Eunice Lopes de Souza. Interesses e motivações para a leitura: alguns pontos a serem discutidos. **Alfa**, São Paulo, v.35, p. 169-173, 1991. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3868/3561>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas et al. Avaliação do desempenho escolar e habilidades básicas de leitura em escolares do ensino fundamental. **Avaliação Psicológica**, v. 4, n. 1, p. 33-43, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v4n1/v4n1a05.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

TRAAG, Tanja; VAN DER VELDEN, Rolf K. W. *Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education*. **Irish Educational Studies**, v. 30, n.1, p. 45-62, Mar. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03323315.2011.535975>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

TRZESNIEWSKI, Kali et al. *Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood*. **Developmental Psychology**, v. 42, p. 381-390, 2006. doi:10.1037/0012-1649.42.2.381.

TURNER, Julianne C. *The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy*. **Reading Research Quarterly**, v. 30, n. 3, p. 410-442, Jul./Aug./Sep. 1995. doi:10.2307/747624.

USHERWOOD, Bob; TOYNE, Jackie. *The value and impact of reading imaginative literature*. **Journal of Librarianship and Information Science**, v. 34, n. 1, p. 33-41, Mar., 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/096100060203400104>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

UUSIAUTTI, Satu; MÄÄTTÄ, Kaarina. *Significant trends in the development of Finnish teacher training education programs (1860-2010)*. **Education Policy Analysis Archives**, v. 21, n. 59, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v21n59.2013>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

VÁLIO, Else Benetti Marques. Fome de ler: a leitura em movimento como processo de inclusão social. **Transinformação**, Campinas, v. 15, Edição Especial, p. 45-74, set./dez., 2003. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/1460>>. Acesso em: 25 set. 2017.

VAN DE WERFHORST, Herman G.; MIJS, Jonathan J. B. *Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: a comparative perspective*. **Annual Review of Sociology**, v. 36, p. 407-428, 2010. Disponível em: <<http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.012809.102538>>. Acesso em: 25 set. 2017.

VAN OURS, Jan C. *When do children read books?* **Education Economics**, v. 16, n. 4 p. 313-328, Dec. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09645290801976902>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

VAN SCHOOTEN, Erik; DE GLOPPER, Kess. *The development of literary response in secondary education*. **Poetics**, v. 31, n. 3-4, p. 155-187, Jun./Aug. 2003. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(03\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(03)00029-9)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____; _____. *The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior*. **Poetics**, v. 30, n. 3, p. 169-194, Jun. 2002. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(02\)00010-4](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(02)00010-4)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

VARLEJS, Jana; STEC, Eileen; KWON, Hannah. *Factors affecting students' information literacy as they transition from high school to college*. **School Library Research**, v. 17, p. 1-23, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2rVallt>>. Acesso em: 25 set. 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro C. S. Desenvolvimento de coleções: uma nova visão para o planejamento de recursos informacionais. **Ciência da informação**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 13-21, jul./abr. 1993. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewArticle/1208>>. Acesso em: 15 set. 2017.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17, ano 3, p. 81-103, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cad. Pesqui.**, v. 38, n. 134, p. 441-458, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000200009>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

VILLASEÑOR, Leandro Molina. *Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica em Educación Secundaria Obligatoria*. **Ocnos**, v. 2, p. 105-122, 2006. doi: 10.18239/ocnos_2006.02.07.

WALMSLEY, Sean A. *Getting the big idea: a neglected goal for reading comprehension*. **The Reading Teacher**, v. 60, n. 3, p. 281-285, Nov. 2006. doi: 10.1598/RT.60.3.9.

WANJARI, Shashi; MAHAKULKAR, Vaishli. *Assessing reading habits of d.ed. trainee teachers*. **International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)**, v. 2, n. 4, Nov. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9780/22307850>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

WEBER, Eric. *Improving the Integration of public reading in cultural policies of francophone developing countries*. **IFLA Journal**, v. 33, n.1, p. 7-15, 2007. doi: 10.1177/0340035207074073.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 609-634, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a05n126.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

WHITEHURST, Grover J.; LONIGAN, Christopher J. *Child development and emergent literacy*. **Child Development**, v. 69, n. 3, p. 848-872, Jun. 1998. doi: 10.2307/1132208.

WIGFIELD, Allan; GUTHRIE, John T. *Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading*. **Journal of Educational Psychology**, v. 89, n. 3, p. 420-432, 1997. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.688.974&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

WILHELM, Jeffrey D.; SMITH, Michael W. *The power of pleasure read-ing: what we can learn from the secret reading lives of teens*. **English Journal**, v. 105, n. 6, p. 25-30, 2016. Disponível em: <<http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/EJ/1056-jul2016/EJ1056Power.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

WINKS, Jonathan. *Patterns of reading among teenage boys: the reading habits and book preferences of 13-15-year-old boys*. **New Library World**, v. 96, n. 5, p.10-16, 1995. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/03074809510090248>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

WOLFF, Vera. **Dados solicitados**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por Coordenação de Registros Escolares - Câmpus Paraíso <cores.paraíso@ifto.edu.br> em 25 ago. 2017.

WOLTERS, Christopher A. et al. *Adolescents' motivation for reading: group differences and relation to standardized achievement*. **Reading and Writing**, v. 27, n. 3, p. 503-533, 2014. doi: 10.1007/s11145-013-9454-3.

WU, Zheng; SCHIMMELE, Christoph M.; HOU, Feng. *Family structure, academic characteristics, and postsecondary education*. **Family Relations**, v. 64, n. 2, p. 205-220, April 2015. doi:10.1111/fare.12112.

XU, L.Y. *The cause of formation and correction of surface reading's evils*. **The Inservice Education and Training of School Teachers**, v. 10, p. 35-38, 2009.

YANG, Xianmin; YU, Shengquan; SUN, Zhong. *The effect of collaborative annotation on Chinese reading level in primary schools in China*. **British Journal of Educational Technology**, v. 44, n. 1, p. 95-111, 2013. doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01277.x.

YATES, Lyn; HOLT, Brenda. *"Under pressure I fall back to being a teacher" Confronting contending desires for schooling and teaching in a middle school reform project*. **Australian Educational Researcher**, v. 36, p.27-40, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/BF03216890>>. Acesso em: 20 set. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YUBERO, Santiago Yuber; RUBIO, Elisa Larrañaga. *El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños*. **Ocnos**, v. 6, p. 7-20, 2010. doi: 10.18239/ocnos_2010.06.01.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: A leitura e o leitor letras. **Letras**, Curitiba, n. 44, p. 141-150, 1995. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19078>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Políticas públicas de leitura: maneira de fazê-las. **Pensar no livro**, n. 3, mar. 2004.

ZADEH, Zohreh Yaghoub; FARNIA, Fatanoh; UNGERLEIDER, Charles. *How home enrichment mediates the relationship between maternal education and children's achievement in reading and math*. **Early Education and Development**, v. 21, p. 4, p. 568-594, 2010. doi: 10.1080/10409280903118424.

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226808>>. Acesso em: 20 set. 2017.

ZAPATA, Didier Álvarez. *Lectura y formación ciudadana. un estudio aplicado a la escuela de animación juvenil. Medellín, Colombia*. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, v. 28, n. 1, p. 147-167, ene./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v28n1/v28n1a07.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017.

_____. et al. *Acercamiento al estado actual de la promoción de la lectura en la biblioteca pública en Colombia*. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, v. 31, n. 2, p. 13-43, jul./dic. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179014348001>>. Acesso em: 20 out. 2017.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Narrativa juvenil brasileira no acervo PNBE 2013: faces urbanas da representação social. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 89-107, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/teias.2015.24515>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

ZILBERMAN, Regina. Sensibilização para a leitura. **Acta Sci. Lang. Cult.**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 1-9, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i1.762>>. Acesso em: 20 set. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de Roteiro para entrevista semiestruturada para os bibliotecários**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
BIBLIOTECÁRIO****DIMENSÃO Nº 1 - INFORMAÇÕES INICIAIS**

Nome, idade, formação acadêmica (especificar formações), tempo de bibliotecário, tempo de bibliotecário no câmpus, cargo que ocupa na escola.

DIMENSÃO Nº 2 - INFORMAÇÕES SOBRE O PNBE

- 2.1 Você tem conhecimento do PNBE? Para você o que significa o PNBE?
- 2.2 Você considera que um programa de distribuição de acervos literários contribui para o incentivo à leitura?
- 2.3 Qual a relevância desta política pública de leitura para as escolas? O que pode ser aprimorado?
- 2.4 A quantidade e a qualidade do acervo do PNBE atende as necessidades da instituição?
- 2.5 Como é divulgada aos usuários a chegada dos livros do PNBE na biblioteca?
- 2.6 Você acredita que o acervo do PNBE pertencente a sua escola desperta o interesse dos alunos pela leitura literária?
- 2.7 Você recebeu formação para o uso do PNBE?
- 2.8 Você já realizou alguma atividade específica na biblioteca/escola com acervos do PNBE?
- 2.9 Você acredita em resultados positivos deste programa? Por quê? Quais/?

DIMENSÃO Nº 3 - PRÁTICAS E FUNCIONAMENTO DA BIBLIOTECA

- 3.1 Você realiza atividades de incentivo à leitura literária na biblioteca? O que poderia ser feito de diferente para contribuir para a formação de leitores?
- 3.2 Quais suas dificuldades para se trabalhar com literatura? O que acha que poderia melhorar?
- 3.3 As obras de literatura são importantes na composição do acervo da biblioteca?
- 3.4 Como a biblioteca apoia o incentivo à leitura na escola? A biblioteca é um espaço adequado para a leitura?
- 3.5 Como é divulgada aos usuários a chegada de novos livros na biblioteca?
- 3.6 Como avaliaria o acervo de literatura da biblioteca? Há muito empréstimos pelos alunos? E professores?
- 3.7 Como você percebe a relação do uso dos livros literários na biblioteca?
- 3.8 Considera o atendimento da biblioteca aos usuários satisfatórios?
- 3.9 Você acha que a biblioteca da escola pode contribuir para auxiliar o professor na prática docente?
- 3.10 Há facilidade na comunicação com os professores de línguas? Como essa relação pode contribuir ou atrapalhar para o incentivo da leitura na escola?

DIMENSÃO Nº 4 - MEDIAÇÃO DE LEITURA

- 4.1 Qual a sua opinião sobre leitura? O que o motiva a ler?
- 4.2 Você acredita que a leitura é relevante para o desenvolvimento do aluno?
- 4.3 Você estimula a leitura de obras literárias?
- 4.4 Quais as estratégias mais eficazes para incentivar a leitura nos alunos?
- 4.5 Quais seriam as principais dificuldades encontradas para a implantação de uma política de leitura em sua escola?

- 4.6 Como avalia sua prática profissional em relação ao estímulo à leitura?
- 4.7 Acredita que em seu câmpus necessita de mais incentivo à leitura?
- 4.8 Como avalia as escolhas de leitura pelos alunos na biblioteca?
- 4.9 Como você percebe o interesse dos alunos em atividades de leitura envolvendo literatura?
- 4.10 Há algo que gostaria de acrescentar sobre a prática de leitura dos alunos?

APÊNDICE B – Modelo de Roteiro para entrevista semiestruturada para os professores

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
PROFESSOR**

DIMENSÃO Nº 1 - INFORMAÇÕES INICIAIS:

Nome, idade, formação acadêmica (especificar formações), tempo de atuação na docência, tempo de docência no câmpus.

DIMENSÃO Nº 2 - INFORMAÇÕES SOBRE O PNBE

- 2.1 Você tem conhecimento do PNBE? Para você o que significa o PNBE?
- 2.2 Você considera que um programa de distribuição de acervos literários contribui para o incentivo à leitura?
- 2.3 Qual a relevância desta política pública de leitura para as escolas? O que pode ser aprimorado?
- 2.4 A quantidade e a qualidade do acervo do PNBE atende as necessidades da instituição?
- 2.5 Em que medida vem sendo divulgadas os livros do PNBE?
- 2.6 Você acredita que o acervo do PNBE pertencente a sua escola desperta o interesse dos alunos pela leitura literária?
- 2.7 Você recebeu formação para o uso do PNBE?
- 2.8 Você já realizou alguma atividade específica em sala de aula com acervos do PNBE?
- 2.9 Você acredita em resultados positivos deste programa? Por quê? Quais/?

DIMENSÃO Nº 3 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- 3.1 Você realiza atividades de incentivo à leitura literária com seus alunos? Como são planejadas?
- 3.2 Quais suas dificuldades para se trabalhar com literatura? O que acha que poderia melhorar?
- 3.3 O que poderia ser feito de diferente para contribuir para a formação de leitores?
- 3.4 A escolha de leitura por seus alunos é livre ou segue um planejamento? Como geralmente avalia essas leituras?
- 3.5 Como avaliaria o acervo de literatura da biblioteca?
- 3.6 Como você percebe a relação do uso dos livros literários por seus alunos?
- 3.7 Qual o papel do professor no fomento e gosto pela leitura?
- 3.8 Você acha que a biblioteca da escola pode contribuir para auxiliar o professor na prática docente?
- 3.9 Há facilidade na comunicação com os professores de línguas?
- 3.10 Como essa relação pode contribuir ou atrapalhar para o incentivo da leitura na escola?

DIMENSÃO Nº 4 - MEDIAÇÃO DE LEITURA

- 4.1 Qual a sua opinião sobre leitura? O que o motiva a ler?
- 4.2 Qual a função da literatura na escola?
- 4.3 Você acredita que a leitura e literatura são relevantes para o desenvolvimento do aluno?
- 4.4 Você estimula a leitura de obras literárias?
- 4.5 Quais as estratégias mais eficazes para incentivar a leitura nos alunos?
- 4.6 Quais seriam as principais dificuldades encontradas para a implantação de uma política de leitura em sua escola?
- 4.7 Como avalia sua prática profissional em relação ao estímulo à leitura?
- 4.8 Acredita que em seu câmpus necessita de mais incentivo à leitura?

4.9 Como avalia as escolhas de leitura pelos alunos na biblioteca?

4.10 Como você percebe o interesse dos alunos em atividades de leitura envolvendo literatura?

24) Qual a sua opinião sobre leitura? Você gosta de ler literatura? Devido ao trabalho ou em momentos de fruição? Costuma indicar esses livros?

25) Você acredita que a leitura é relevante para o desenvolvimento do aluno? Por quê? E a leitura literária?

26) Você estimula a leitura de obras literárias? De que forma?

27) Quais os instrumentos você considera mais eficazes para incentivar a leitura em seus alunos? Para eles lerem mais, seria necessário...

28) Quais seriam as principais dificuldades encontradas para a implantação de uma política de leitura em sua escola?

29) Qual a função principal da leitura literária na escola?

30) Para você a leitura de literatura para seus alunos é um prazer ou uma obrigação escolar?

31) Há algo que gostaria de acrescentar sobre a prática de leitura de seus alunos?

APÊNDICE C – Questionário aplicados aos discentes

A pesquisa que você está convidado a participar tem como objetivo principal analisar o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) como uma política pública de incentivo à leitura, através da experiência do Câmpus Paraíso do Tocantins, do IFTO.

Todas suas declarações e sua identificação serão tratadas de maneira **CONFIDENCIAL**.

TÍTULO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no Câmpus Paraíso do Tocantins do Instituto Federal do Tocantins

ORIENTADORA: Dr. Helga Midori Iwamoto

PESQUISADORA: Esp. Ustana Ferraz Soares

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO DO (A) ALUNO(A)

Curso: _____

Ano/Fase do curso: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Nível de ensino dos responsáveis: Pai: _____ Mãe: _____ Outro: _____

Reside com: () pais () amigos () parentes () outros

Rede de ensino de origem: () Escola particular () Escola pública

Data da aplicação do questionário: ____/____/____

ESTE QUESTIONÁRIO CONSTITUI-SE DE AFIRMAÇÕES SOBRE SUA RELAÇÃO COM A **LEITURA E A LITERATURA**.

Cada declaração é seguida por cinco respostas:

1	2	3	4	5
Não sei responder	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
				

Exemplo:

“Eu sou uma pessoa alegre”.

Se você, **às vezes** é uma pessoa alegre, então você deve marcar **concordo parcialmente**.

Se você **não** é uma pessoa alegre, então você deve marcar **discordo totalmente** nesta afirmação.

Por favor, marque com um “X” sua resposta a cada uma das seguintes afirmações:

Nº 3	ASPECTOS RELACIONADOS AOS SEUS HÁBITOS DE LEITURA	1	2	3	4	5
3.1	Leio frequentemente.					
3.2	Leio, por que gosto de ler.					
3.3	Leio, por que a professora pede para algum trabalho escolar.					
3.4	Meus familiares têm o hábito de lerem em casa.					
3.5	Gosto de ler livros em papel.					
3.6	Já participei de projetos/atividades relacionados à leitura e a literatura.					
3.7	Gostaria de indicar livros literários para as aulas de literatura.					
3.8	Gosto de ler literatura (romance, suspense, fantasia, poesia etc.).					
3.9	Tenho tempo para leituras além do horário de aula.					
3.10	Costumo pegar livros de literatura emprestados na biblioteca da escola.					

Nº 2	ASPECTOS RELACIONADOS AOS PROFESSORES DE LINGUAGEM (LÍNGUA PORTUGUESA)	1	2	3	4	5
2.1	As literaturas que já li são geralmente indicadas pelos professores de Língua Portuguesa.					
2.2	As atividades que os professores de linguagens fazem para o incentivo à leitura são estimulantes e atraentes.					
2.3	A metodologia e didática adotada pelos professores no incentivo à leitura são satisfatórias.					
2.4	Os professores incentivam a leitura além das necessárias na disciplina.					
2.5	Tenho professores que influenciaram no meu desenvolvimento como leitor (a).					
Nº 2	ASPECTOS RELACIONADOS AOS BIBLIOTECÁRIOS E A BIBLIOTECA	1	2	3	4	5
2.6	A biblioteca oferece condições (espaço, atendimento, acervo etc) para o estímulo à leitura.					
2.7	A biblioteca do Câmpus Paraíso possui um acervo literário diversificado e atualizado.					
2.8	Uso a biblioteca para outras atividades que não estão relacionadas à leitura e ao empréstimo de livros.					
2.9	Os bibliotecários contribuem para o meu desenvolvimento como leitor(a).					
2.10	Os bibliotecários oferecem um atendimento qualificado e satisfatório as minhas necessidades e expectativas.					

Nº 1	ASPECTOS RELACIONADOS AO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA	1	2	3	4	5
1.1	Tenho conhecimento sobre o PNBE.					
1.2	O Câmpus Paraíso me ofereceu informações sobre o PNBE.					
1.3	Gostaria de ter mais informações sobre o PNBE.					
1.4	Já li livros do acervo do PNBE.					
1.5	A disponibilidade dos acervos do PNBE no Câmpus Paraíso facilita o acesso à literaturas diversificadas.					
1.6	Os livros do PNBE são adequados ao meu interesse.					
1.7	A quantidade do acervo do programa atende minha necessidade.					
1.8	Gostaria que o PNBE enviasse mais acervos literários para o Câmpus.					
1.9	O Câmpus Paraíso precisa de mais projetos e programas como o PNBE para o estímulo à leitura.					
1.10	O PNBE necessita de melhorias.					

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr(a), _____ para participar da pesquisa intitulada **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no Câmpus Paraíso do Tocantins do Instituto Federal do Tocantins**, que será realizada no Câmpus Paraíso do Tocantins, do Instituto Federal do Tocantins. A pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Ustana Ferraz Soares, Bibliotecária-Documentalista do Câmpus Paraíso do Tocantins, do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) e de sua orientadora Profa. Dra. Helga Midori Iwamoto do Mestrado de Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). A pesquisa tem como principal objetivo analisar o PNBE como uma política pública de incentivo à leitura, através da experiência do Câmpus Paraíso do Tocantins, do IFTO.

Estou ciente de que responderei perguntas relacionadas à política de leitura, ao incentivo à leitura e ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e que minha participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista semiestruturada que será gravada para registrar fielmente a minha fala. Quanto aos eventuais riscos decorrentes de minha participação na presente pesquisa, fui informado (a) que poderei sentir mal-estar ou incômodo ao responder alguns itens, por levar a refletir sobre o meu trabalho e minhas vivências. Portanto, diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, poderei ser indenizado(a), por meio de decisão judicial ou extrajudicial.

Caso você se recusar em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua **identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo**. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: 404norte, al. 28, Palmas-TO, telefone: (63) 81344082, e-mail: ustanaferraz@ifto.edu.br. A pesquisa tem como local de origem a

Universidade Federal do Tocantins, endereço: Av. NS15, ALCNO 14, 109 norte, Palmas-TO, telefone: (63) 3232-8090, CEP 77001-090 e sua realização acontecerá no (a)

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação na pesquisa poderão ser comunicadas por escrito à Secretaria do Gespol/UFT, desde que os reclamantes se identifiquem, sendo que o seu nome será mantido em anonimato. Este termo de consentimento será guardado pelos pesquisadores e em nenhuma circunstância, ele será dado a conhecer a outra pessoa.

Palmas, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Ustana Ferraz Soares
Nome da Pesquisadora

APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TALE

Convidamos o(a) _____ para participar da pesquisa intitulada **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no Câmpus Paraíso do Tocantins do Instituto Federal do Tocantins**, que será realizada no Câmpus Paraíso do Tocantins, do Instituto Federal do Tocantins. A pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Ustana Ferraz Soares, Bibliotecária-Documentalista do Câmpus Paraíso do Tocantins, do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) e de sua orientadora Profa. Dra. Helga Midori Iwamoto do Mestrado de Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). A pesquisa tem como principal objetivo analisar o PNBE como uma política pública de incentivo à leitura, através da experiência do Câmpus Paraíso do Tocantins, do IFTO.

Estou ciente de que responderei perguntas relacionadas à política de leitura, ao incentivo à leitura e ao PNBE e que minha participação é **voluntária** e se dará por meio de um QUESTIONÁRIO com 30 questões. Sendo garantida a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento.

Quanto aos eventuais riscos decorrentes de minha participação na presente pesquisa, fui informado (a) que poderei sentir mal-estar ou incômodo ao responder alguns itens, por levar a refletir sobre o meu trabalho e minhas vivências. Portanto, diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, poderei ser indenizado(a), por meio de decisão judicial ou extrajudicial.

Caso recuse em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir minha participação e quiser desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a minha pessoa. Não terei nenhuma despesa e também não receberei nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua **identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.** Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o(a) poderá entrar em

contato com o pesquisador no endereço: 404norte, al. 28, Palmas-TO, e-mail: ustanaferraz@ifto.edu.br. A pesquisa tem como local de origem a Universidade Federal do Tocantins, endereço: Av. NS15, ALCNO 14, 109 norte, Palmas-TO, telefone: (63) 3232-8090, CEP 77001-090 e sua realização acontecerá no (a)

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, **eu concordo em participar do projeto**, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação na pesquisa poderão ser comunicadas por escrito à Secretaria do Gespól/UFT, desde que os reclamantes se identifiquem, sendo que o seu nome será mantido em anonimato. Este termo de consentimento será guardado pelos pesquisadores e em nenhuma circunstância, ele será dado a conhecer a outra pessoa.

Palmas, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Ustana Ferraz Soares
Pesquisadora

ANEXOS

ANEXO A – Autorização do diretor do Câmpus Paraíso do Tocantins do IFTO.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS
CAMPUS PARAÍSO DO TOCANTINS
GABINETE DA DIREÇÃO GERAL

DECLARAÇÃO

Eu, Antonio da Luz Júnior, abaixo assinado, responsável pela instituição *Campus Paraíso do Tocantins do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Tocantins*, participante no projeto de pesquisa intitulado: **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO A LEITURA: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no Campus Paraíso do Tocantins do IFTO**, proposto pela pesquisadora Ustana Ferraz Soares, vinculada à Universidade Federal do Tocantins, **DECLARO** ter lido e concordar com a proposta de pesquisa, bem como conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Norma Operacional CONEP n.º 001/2013, a Resolução CNS n.º 466, de 12 de dezembro de 2012 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, dispondo de infraestrutura necessária para garantir a realização das ações previstas no referido projeto, visando à integridade e proteção dos participantes da pesquisa.

Paraíso do Tocantins, 4 de dezembro de 2017.

Antonio da Luz Júnior
Diretor-geral



Documento assinado eletronicamente por Antonio da Luz Junior, Diretor-geral, em 04/12/2017, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ifto.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0232621 e o código CRC C2456C7C.

Rodovia Br-153, Km 480 Distrito Agroindustrial
CEP 77.600-000 Paraíso do Tocantins - TO
(63) 3361-0300
www.ifto.edu.br - paraiso@ifto.edu.br

Referência: Processo nº 23234.032753/2017-92

SEI nº 0232621