



Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE
Faculdade de Educação

SÔNIA TRAVASSOS

CONCEPÇÕES, FUNÇÕES E PRÁTICAS DE SALAS DE LEITURA DE
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO

2018

SÔNIA TRAVASSOS

**CONCEPÇÕES, FUNÇÕES E PRÁTICAS DE SALAS DE LEITURA DE
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Federal do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Currículo, Docência e Linguagem, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Patrícia Corsino

Rio de Janeiro

2018

CIP - Catalogação na Publicação

T779c Travassos, Sonia Maria Milone de Freitas
Concepções, Funções e Práticas de Salas de Leitura
de Escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade
Rio de Janeiro / Sonia Maria Milone de Freitas
Travassos. -- Rio de Janeiro, 2018.
316 f.

Orientador: Patrícia Corsino.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2018.

1. Linguagem. 2. Leitura. 3. Sala de Leitura. 4.
Biblioteca Escolar. 5. Concepções e práticas
pedagógicas. I. Corsino, Patrícia, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada "CONCEPÇÕES, FUNÇÕES E PRÁTICAS DE SALAS DE LEITURA DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO"

Doutorando(a): Sonia Maria Milone de Freitas Travassos

Orientador(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Patricia Corsino (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof(a). Dr(a). Patricia Corsino (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Márcia Cabral da Silva (UERJ)

Prof(a). Dr(a). Edmir Perrotti (USP)

Ao meu marido Flavio e aos meus filhos, Vitor e Miguel,
por tudo que representam para mim.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Patrícia Corsino, pelos ensinamentos, pela parceria, por ter iluminado meus caminhos na escrita desta tese.

Às professoras Ludmila Thomé de Andrade, Ana Maria Monteiro e Márcia Cabral da Silva, pelas preciosas observações feitas nos Exames de Qualificação e a todos os professores do PPGE em Educação, da UFRJ, que contribuíram para minha formação.

Ao professor Edmir Perrotti, que contribui com minha formação desde os anos 1990 e que gentilmente aceitou participar da banca examinadora desta tese.

Às professoras Vânia, Andréa, Eliane, Ana Lúcia, Solange e Ana Paula, por me acolherem com carinho em suas Salas de Leitura, acreditarem na minha pesquisa, estando sempre dispostas a me ajudar. Sem vocês, este trabalho não teria sido possível.

Às crianças e professores das escolas onde desenvolvi o trabalho de campo da tese, sempre abertos a contribuir com o desenvolvimento da tese, concedendo entrevistas, conversando comigo, me explicando tudo o eu que queria saber.

À equipe de Mídia-Educação da SME-Rio, que me concedeu entrevistas, emprestou documentos, mostrando-se sempre interessada em minha pesquisa.

Ao meu marido e meus filhos, que estiveram ao meu lado durante todo o tempo do doutorado, e que nesse final tão cansativo, me deram o colo que eu precisava.

Às minhas queridas amigas Naza, Rafa, Vanessa, Claudia, Jordana e Hélen que acompanharam de perto minha trajetória no doutorado, me ajudando, trocando ideias, me enriquecendo sempre e me apoiando em todos os momentos.

Às companheiras do nosso grupo de pesquisa, pelas ricas manhãs de quinta-feira, pelas trocas, pelo apoio, pelas interlocuções, pelo carinho.

À minha mãe e minhas irmãs, por me apoiarem, me incentivarem e torcerem por mim.

À minhas queridas companheiras da biblioteca da EDEM, Sara e Danyara, parceiras de todos os dias, que me incentivaram e torceram por mim durante esse longo período de estudos.

À Judy Galper, diretora da EDEM, por compreender meu tempo apertado e me abrir espaço para concluir meu doutorado. Às coordenadoras Mírian e Sandra e aos colegas da EDEM, que me apoiaram e torceram por mim durante toda essa jornada de estudos.

Ao Chico, Caetano, Tom, Vinícius, Rita, Boca Livre e outros tantos que embalaram minhas manhãs, quase madrugadas, desse janeiro de 2018.

À Capes pela bolsa de estudos.

RESUMO

TRAVASSOS, Sônia. **CONCEPÇÕES, FUNÇÕES E PRÁTICAS DE SALAS DE LEITURA DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**. TESE (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta tese insere-se na pesquisa “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ e parte da discussão que se coloca com a aprovação da Lei nº 12.244/10, que prevê a universalização das bibliotecas escolares brasileiras até o ano de 2020. A partir da revisão bibliográfica, definiu-se como objetivo geral analisar casos de Salas de Leitura-SL de escolas públicas do Município do Rio de Janeiro que alcançaram visibilidade/reconhecimento em suas escolas e junto à SME-Rio. Que concepções e práticas alicerçam tais experiências? Quais as funções dessas salas de leitura no contexto do projeto político pedagógico de suas escolas? Como o trabalho por elas desenvolvido contribui com a experiência leitora de crianças, professores e demais frequentadores? Para responder a estas questões foi realizado um trabalho de campo dividido em dois momentos. No primeiro, foi feito um estudo exploratório em cinco SL de escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro indicadas pela gerência de Mídia-Educação, da SME-Rio por terem visibilidade tanto interna quanto externa. Foram feitas entrevistas com professoras das cinco SL, observações e registros fotográficos dos espaços e acervos de cada uma. No segundo, foram escolhidas duas para a realização de estudo de profundidade que contou com observações participantes das práticas cotidianas, entrevistas e conversas informais com professoras, crianças e frequentadores da escola, além de registros fotográficos de atividades ali vivenciadas entre setembro de 2016 e outubro de 2017. Como aporte teórico, a tese se apoiou nos estudos da linguagem de Walter Benjamin (1994, 2002) e de Mikhail Bakhtin (1988, 2011, 2014), filósofos que concebem os sujeitos como históricos e marcados por uma cultura, cujas contribuições sustentaram não só as concepções de linguagem, mas também de sujeito e de pesquisa. No que tange ao estudo de caso, a tese contou com André (2013), Alves-Mazotti (2006) e Walter Benjamin (1994, 2009, 2011). No que se refere às funções da sala de leitura/biblioteca escolar, suas possíveis práticas com a leitura, sua história e políticas, a pesquisa se apoiou nos estudos de Perrotti (1980, 2015, 2016), Chartier (1994, 2003, 2009), Silva (1983), Cabral (2008), Castrillón (2010), Campelo (2010), Corsino (2009, 2010, 2017), Pimentel (2011), Britto (2011, 2012), Bajour (2012), Carvalho (2012), Vidal (1995, 2004, 2014), entre outros. A tese foi organizada com uma apresentação, seis capítulos e as considerações finais. Nos três primeiros capítulos foram trazidos debates, histórias e políticas que atravessam o tema da biblioteca escolar na Educação Brasileira, além de um panorama histórico do Programa Salas de Leitura da SME-Rio. Nos três últimos foram discutidos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa e apresentadas análises do material de pesquisa produzido no campo empírico. A pesquisa evidenciou que muitos foram os fatores que contribuíram para dar visibilidade ao trabalho realizado nas salas de leitura, entre eles destacaram-se: a) integração da SL ao projeto político pedagógico da escola, não apenas para apoiá-lo, mas como parte de sua concepção; b) forte investimento das professoras das SL, seja com reflexões sobre o trabalho que realizam, seja com formações continuadas, seja ainda, com o envolvimento na formação de leitores; c) organização, constituição e dinamização do espaço e dos acervos das SL de forma a promover

interloquções com diferentes sujeitos que fazem uso delas; d) promoção de práticas dirigidas e compartilhadas capazes de abrir espaços de interlocução dos leitores com a cultura de forma ampla e não apenas com fins didáticos imediatos; e) articulação da SL com o corpo docente da escola, no sentido de contribuir para sua formação, ampliando sua visão sobre o trabalho de leitura e de literatura na escola e dando acesso a livros e leituras; f) promoção de ações e eventos culturais diversos de modo a ampliar os circuitos de trocas entre os sujeitos que estão na escola e a cultura e os leitores que estão fora dela; g) continuidade das propostas das SL, estabilidades dos docentes na função e valorização da comunidade escolar de importância da SL na formação de leitores. Cada um destes fatores trazem questões para se pensar políticas e práticas para SL/bibliotecas escolares.

Palavras-chave: Linguagem, Leitura, Sala de Leitura, Biblioteca Escolar, Concepções e Práticas pedagógicas

ABSTRACT

TRAVASSOS, Sônia. CONCEPTIONS, FUNCTIONS AND PRACTICES IN THE READING ROOMS OF THE MUNICIPAL SCHOOLS IN THE CITY OF RIO DE JANEIRO. THESIS (Doctorate in Education). Faculty of Education, Rio de Janeiro Federal University (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018.

This work is part of the research “Childhood, language and school: the literary reading in question”, developed in the Education Graduate Program of UFRJ. Its starting point are the discussions derived from the law 12.244/10, which states that all Brazilian schools must have a library until 2020. After the literary review, the general objective was defined: analyze cases in the reading rooms in public municipal schools in Rio de Janeiro that attracted attention of the schools and of the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro. Which are the conceptions and practices that laid foundation for those successful experiences? What are the functions of those reading rooms in the context of the school pedagogical political project? How do the projects that are run in it impact on the children, the teachers and the goers’ reading experience? In order to answer these questions, a 2-part field research was conducted. In the first part, an exploratory study was done in five reading rooms in municipal public schools in the city of Rio de Janeiro, suggested by the management of *Media Education*, due to their prominence in and out their schools. Interviews were done with teachers of the five reading rooms. Also, observations and photographic records of the rooms and their collection were made. In the second part, two reading rooms were chosen to be objects of a depth study that included observations of the daily practices, interviews and informal conversations with teachers, children and school goers, as well as photographic records of activities that took place in the reading rooms from September 2016 to October 2017. The thesis is supported by the language studies of Walter Benjamin (1994, 2002) and Mikhail Bakhtin (1988, 2011, 2014), philosophers who perceive the subjects as historical and marked by the culture, and whose contributions supported not only the language conceptions but also those of subject and research. Concerning the case study, this work counted on André (2013), Alves-Mazotti (2006) and Walter Benjamin (1994, 2009, 2011). In the field of school libraries and reading rooms functions, their possible practices with reading, history and policies, the research had, as its foundation, studies of Perrotti (1980, 2015, 2016), Chartier (1994, 2003, 2009), Silva (1983), Cabral (2008), Castrillón (2010), Campelo (2010), Corsino (2009, 2010, 2017), Pimentel (2011), Britto (2011, 2012), Bajour (2012), Carvalho (2012), Vidal (1995, 2004, 2014), among others. This work is organized into introduction, six chapters and concluding remarks. In the first three chapters, debates, stories and policies that concern the issue *school library in the Brazilian education* are approached. Besides, it is presented a historical outlook of the Reading Rooms Program, run by the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro. In the last three chapters, the theoretical-methodological basis of the research is discussed, and the material collected in the empirical field are presented as well as its analyzes. The research pointed out that many are the factors that contributed to the success of the work performed in the reading room, among which a) integration between the reading room and the school pedagogical political project, not only to support them, but also as part of its conception; b) teachers’ significant efforts in the reading rooms, be it with reflections upon the work they perform, be it with continuing education or with involvement in the formation of readers; c) organization,

constitution and dynamization of both the environment and the collection of the reading rooms in order to promote dialog with the different people who use them; d) practices driven and shared that are capable of creating dialogs between readers and culture in a broad way and not with immediate didactic purposes; e) articulation between teachers and the reading rooms in the sense that it contributes to their formation, broadening their view on reading and literary activities at school, and rendering access to books and readings; f) realization of different actions and cultural events so that the interchangeable environment are increased among people in school, culture, and the readers out of it; g) continuity of the proposals for the reading rooms, the stability of the teacher in charge of them, and the acknowledgement from the school community of the importance the reading rooms have in the formation of readers. Each of these factors bring questions to feed policies and practices for school reading rooms and libraries.

Keywords: Language, Reading, Reading Room, School Library, Pedagogical Conceptions and Practices

ÍNDICE DE REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Figura 1: Canto da SL 1.....	197
Figura 2: Canto da SL 1 – crianças lendo.....	197
Figura 3: Canto de fantoches - SL 1.....	198
Figura 4: SL 1 - Leitura individual.....	198
Figura 5: Expositores de livros - SL 2.....	198
Figura 6: Aluno escolhendo livro – SL 2.....	198
Figura 7 e Figura 8: Espaço arrumado para receber autora – SL 2.....	198
Figura 9: TV ao fundo, empréstimos de livros - SL 2.....	199
Figura 10: Aramados no fundo da sala - SL 2.....	199
Figura 11: Aramado no centro das cadeiras – SL 2.....	200
Figura 12: Crianças escolhendo livros - SL2.....	200
Figura 13: Leitura individual em volta do aramado - SL 2.....	200
Figura 14: Cantinho para contar histórias – SL 2.....	200
Figura 15: Livros expostos num dos cantos da SL 1.....	201
Figura 16: Crianças lendo livros destacados – SL1.....	201
Figura 17: Livros no tapete entre as mesas – SL1.....	201
Figura 18: Crianças escolhendo livros.....	201
Figura 19: Professoras em reunião na SL 1.....	202
Figura 20: Preparação do projeto Historiamando - SL2.....	202
Figura 21: Crianças lendo e usando fantoches – SL1.....	203
Figura 22: Contando histórias com fantoches – SL1.....	203
Figura 23: Contando histórias com fantasias – SL1.....	204
Figura 24: Manuseando livros em grupos – SL 1.....	204
Figura 25: Lendo no Pé de Livro – SL2.....	206
Figura 26: Crianças lendo no Pé de Livro.....	206
Figura 27: Crianças lendo no pátio da escola – SL2.....	206
Figura 28: Aluno mostrando o livro escolhido – SL2.....	206
Figura 29: Grupo lendo no pátio – SL2.....	207
Figura 30: Leitura individual no Pé de Livro – SL2.....	207
Figura 31: Caixa do Expresso da Leitura – SL2.....	208
Figura 32: Caderno de empréstimos do projeto – SL2.....	208
Figura 33: Expresso na sala de aula – escola/SL2.....	209

Figura 34: Expresso na sala de aula – escola/SL2.....	209
Figura 35: Escolhendo livros da mala - escola/SL2.....	210
Figura 36: Leitura de um livro da mala – escola/SL2.....	210
Figura 37: Aluna lendo para a turma - escola/SL2.....	210
Figura 38: Compartilhando livros da mala - escola/SL2.....	210
Figura 39: Canto do auditório com livros da SL1.....	211
Figura 40: Auditório arrumado/mensagens sobre leitura.....	211
Figura 41: Livros selecionados para as caixas/SL1.....	212
Figura 42: Caixas de livros para serem entregues/SL1.....	212
Figura 43: Momento da entrega das caixas – SL1.....	212
Figura 44: Momento da entrega das caixas – SL1.....	212
Figura 45: Conversa sobre os livros das caixas – SL1.....	212
Figura 46: Dramatização da história criada – SL1.....	212
Figuras 47, 48, 49, 50: Estante “Nossos Autores” e alguns livros dela – SL2.....	222
Figura 51: Cartaz com classificação dos livros/SL1.....	223
Figura 52: Cartaz com classificação dos livros/SL2.....	223
Figura 53: Cartaz da SL1.....	225
Figura 54: Mural na SL2.....	225
Figura 55: Cartaz da SL2.....	225
Figura 56: Gibiteca na SL1.....	225
Figura 57: Cartaz sobre o Cineclube/SL2.....	225
Figura 58: Espaço da TV – SL2.....	225
Figuras 59 e 60: Coleções de livros novos/SL1.....	229
Figura 61: Leitura de livro novo/SL1.....	229
Figuras 62 e 63: Leituras individuais e em duplas de livros novos – SL1.....	230
Figuras 64 e 65: Escolha de livros nas estantes da SL1.....	230
Figura 66 e 67: Destaques de coleções de livros nas estantes da SL1.....	230

SUMÁRIO

Apresentação	15
1. Introdução e Objetivos.....	21
2. Bibliotecas Escolares e Salas de Leitura: pesquisas, experiências, debates.....	36
2.1 Entre teses, dissertações e artigos: reflexões sobre a revisão bibliográfica.....	36
2.2 Da experiência profissional à pesquisa: concepções e práticas em debate.....	49
2.2.1 Biblioteca, escola e leitura.....	50
2.2.2 Acervo, espaço e leitor.....	57
2.2.3 O livro, o leitor e as práticas de leitura.....	60
2.2.4 Biblioteca: diversidade de livros, leituras e leitores.....	68
3. Bibliotecas e Salas de leitura no Brasil: entre histórias e políticas.....	76
3.1 Bibliotecas escolares no Brasil: alguns caminhos trilhados.....	76
3.2 Políticas e programas de livro, leitura e bibliotecas/salas de leitura.....	87
3.2.1 Documentos avaliativos e propositivos.....	94
3.3 As Salas de Leitura (SL) da SME-Rio: trajetória de muitos caminhos.....	99
3.3.1 As Salas de Leitura dos CIEP e as Salas de Multimeios.....	100
3.3.2 As SL nas Resoluções dos anos 1990: espaços multimidiáticos.....	102
3.3.3 Multieducação Temas em Debate: as SL no currículo da Rede.....	107
3.3.4 Resoluções de 2009 e 2010: marcas da nova secretária de Educação.....	109
3.3.5 As SL hoje: concepções e práticas em permanente debate.....	113
4. Caminhos da pesquisa: os pressupostos teórico-metodológicos.....	122
4.1 A pesquisa em Ciências Humanas: diálogos com Bakhtin e Benjamin.....	122
4.2 Procedimentos e instrumentos para construção do material da pesquisa.....	128
4.3 Reflexões sobre o estudo de caso.....	133
5. Concepções, funções e práticas de Salas de Leitura de escolas da SME-Rio: o que dizem suas professoras.....	140
5.1 Primeiros passos: as indicações da SME-Rio.....	140
5.2 As visitas nas cinco SL indicadas: primeiras indagações e considerações.....	149

5.2.1 Sala de leitura é lugar para pesquisar? – o que dizem as professoras.....	159
5.2.2 O diálogo com os eixos orientadores: práticas e entraves do trabalho.....	163
5.3 O momento da escolha dos casos.....	175
6. A visibilidade das Salas de Leitura investigadas.....	181
6.1 O trabalho das SL em suas concepções e intenções	187
6.1.1 O lugar da SL no projeto político pedagógico da escola.....	188
6.1.2 Intenções e movimentos da SL na escola.....	193
6.2 Acervo e espaço: intenções e práticas cotidianas.....	196
6.2.1 Ambiência, intencionalidade e flexibilidade do espaço.....	196
6.2.2 Espaços móveis e acervos em diálogo.....	204
6.2.3 Composição e organização de acervos.....	214
6.3 A interlocução da SL com as crianças da escola.....	232
6.3.1 As práticas com a leitura literária.....	233
6.3.2 A circulação e difusão da leitura <i>com</i> as crianças.....	249
6.4 As funções e ações da SL com relação aos profissionais que atuam na Unidade..	260
6.4.1 As práticas da SL: articulações com os professores e o projeto da escola.....	260
6.4.2 As práticas das SL: como as professoras de turma se apropriam delas...	268
6.5 O trabalho da SL que envolve interlocutores externos: ampliação cultural e visibilidade.....	273
6.5.1 A interlocução das SL com os pais.....	277
6.5.2 Ampliação cultural: diálogo com autores e visitas a espaços culturais.....	279
6.5.3 Projetos autorais e participação em concursos e eventos: ampliando a visibilidade do trabalho da SL.....	283
Considerações Finais.....	288
Referências bibliográficas.....	302
Apêndice 1- Revisão Bibliográfica: Dissertações e Teses citadas.....	312
Apêndice 2- Revisão Bibliográfica: Dissertações, Teses e Artigos consultados...	313

APRESENTAÇÃO:

Contribuir para a ampliação da experiência leitora de crianças e jovens, tendo a biblioteca da escola como colaboradora para tal intento, faz parte de minha vida profissional há trinta anos. Durante todo este tempo, encontrei-me com vários pesquisadores que alimentaram minhas reflexões sobre as possibilidades de trabalho nesse espaço, problematizando questões sobre o ato de ler, a formação do leitor, o ensino e as práticas de leitura, o acesso e a circulação de informações, do conhecimento, da cultura e da literatura na escola. Assim, será a partir dessas reflexões, dos discursos acadêmicos sobre a biblioteca escolar e a sala de leitura, como por vezes esse espaço é nomeado, e também da minha experiência como professora que atua nesse espaço numa escola particular do Rio de Janeiro, que procurarei traçar os caminhos desta tese¹.

Mas como esses ambientes de múltiplas leituras e de possíveis múltiplos leitores podem se constituir como espaços de incentivo à leitura, que contribuam para o processo de formação de novos leitores? Discussão pertinente diante da aprovação da Lei nº 12.244 (Brasil, 2010)², que prevê a universalização das bibliotecas escolares no Brasil até o ano de 2020: um enorme desafio que a sociedade tem pela frente, pois, segundo Molo e Nóbrega (2011), dados do Censo Escolar 2010, realizado pelo MEC, revelaram que a cada dez escolas, sete não possuíam acervo disponível para seus estudantes. Em termos percentuais, apenas 30,4% das escolas brasileiras, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possuíam bibliotecas naquele momento. Um percentual menor do que as 38,9% com acesso à internet. Quatro anos depois, no Censo Escolar de 2014³, os indicadores da pesquisa diferenciaram os termos biblioteca escolar e sala para leitura, sem apresentar explicações sobre suas possíveis diferenças, e apontaram que no total de 188.637 de Escolas Básicas no Brasil, 36% (67.464 escolas) possuíam biblioteca escolar e 21% (39.978 escolas) possuíam sala para leitura. Já no documento “CENSO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA Notas Estatísticas 2016” (INEP,

¹ O uso da primeira pessoa, ora no singular, ora no plural tem razões que perpassam todo este trabalho: o uso do “eu” apresenta minha implicação e experiência pessoais que tornam difícil usar o “nós”. Mas, com Bakhtin, entendo que nos constituímos na relação com o outro e, como são muitos os outros que falam comigo nesta tese, a primeira pessoa do plural se faz necessária em muitas enunciações.

²BRASIL. Lei 12.244. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm Acesso em: 22 de agosto de 2015.

³ Disponível em: Fonte Censo Escolar/INEP 2014: http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item= Acesso em: 26/11/2015.

fevereiro de 2017)⁴, nos itens que destacam o que as escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio oferecem, biblioteca e sala de leitura aparecem juntas, como observamos no texto sobre os anos iniciais do fundamental: “Biblioteca ou sala de leitura está presente em 49,2% das escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2008, esse número era de 35,3%” (BRASIL, 2017, p. 7). Ainda em busca de explicações sobre os dois termos usados pelo Censo Escolar – biblioteca e sala de leitura – encontramos no documento “Censo Escolar de Educação Básica 2017 Caderno de Instruções”⁵, documento para auxiliar as escolas a preencher os dados do censo, dois pequenos textos que procuram diferenciar esses espaços:

Biblioteca - Local que dispõe de coleções de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte (papel, filme, CD, DVD, entre outras mídias), destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura. Geralmente a biblioteca escolar é organizada e administrada por um profissional especializado – o bibliotecário. Somente deve ser informada quando o espaço em que se encontra é de uso exclusivo para esse fim (p. 27)

Sala de leitura - Espaço reservado aos alunos para consultas, leituras e estudos. A sala de leitura não deve ser informada se estiver localizada dentro da biblioteca (p.28).

Sobre as possíveis diferenciações entre os dois espaços e as duas nomenclaturas citadas, ressaltamos que discussões a respeito desse tema serão também abordadas na revisão bibliográfica da tese, mas, para introduzir as questões de pesquisa, tomarei a ideia de biblioteca escolar e de sala de leitura como espaços de leitura que se aproximam em aspectos significativos, como a própria revisão apontou: espaços compostos por mobiliários semelhantes, por múltiplos acervos e possibilidades de leituras, frequentados por diferentes leitores e que comportam práticas similares para o estímulo e o ensino da leitura na escola, partindo tanto da leitura literária, quanto daquelas que envolvem pesquisas. Posicionamento este que também se ancora no documento “Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil”⁶, produzido pelo MEC, em 2011, e que em sua introdução afirma que “Bibliotecas escolares, com qualquer nome

⁴CENSO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA Notas Estatísticas 2016. Acesso em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Visualizado em: junho de 2017.

⁵ Censo Escolar de Educação Básica 2017 Caderno de Instruções. Acesso em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/caderno_de_instrucoes_censo_escolar_2017.pdf Visualizado em: junho de 2017.

⁶ Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil. Acesso em janeiro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12794-bibliotecas-escolares-no-brasil-web-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Visualizado em janeiro de 2017.

que tenham, são uma realidade nas escolas brasileiras, ainda que estejam longe de cumprir o papel que lhes caberia para emancipar, autonomizar e encantar os leitores em formação” (BRASIL, 2011, p.7). Esta pesquisa foi resultado de uma parceria entre o Ministério da Educação do Brasil, a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID). No Brasil, o modelo de estudo adotado foi adaptado à realidade do sistema público do país, e os questionários foram aplicados nas escolas que declararam ter bibliotecas escolares: “Essas ‘bibliotecas’, no Brasil, por limite da legislação que exige a presença de um profissional da área para que assim se denominem são, mais comumente, chamadas de ‘salas de leitura’” (idem, p.14). O documento do MEC também constatou a dificuldade dos sujeitos participantes da pesquisa em conceituarem o termo biblioteca escolar, embora alguns deles tenham procurado diferenciar salas de leitura de bibliotecas, considerando que para ser nomeado como biblioteca escolar, o espaço não poderia ser pequeno, deveria contar com um profissional de biblioteconomia como responsável por ele e a catalogação dos livros deveria seguir normas técnicas. Os autores da pesquisa consideram que os aspectos citados são relevantes para a conceituação de bibliotecas escolares, porém, afirmam:

A nomeação desse espaço nas escolas brasileiras envolve polêmica da corporação profissional que, zelosa pelos interesses da categoria, exige a presença de um profissional para que o espaço possa ser denominado biblioteca. Contraditoriamente, o profissional é escasso, poucos são os cursos no país que fazem a formação em nível superior e, mais grave, em maioria, os currículos de formação não contemplam nem o espaço nem as atividades de leitura a serem desenvolvidas na biblioteca escolar (BRASIL, 2011, p.83).

Voltando à Lei 12.244, que também prevê a presença do profissional bibliotecário para gerir esse espaço escolar, observa-se que as demandas por ela colocadas vêm sendo discutidas por pesquisadores de diferentes áreas, que apontam entre outras reflexões, que os desafios para a criação de novas bibliotecas e salas de leitura nas instituições de ensino não passam apenas pela sua constituição física e nem unicamente por programas de composição e distribuição de acervos. Tais ações são fundamentais para a existência de novas bibliotecas/salas de leitura, mas há também a necessidade de se aprofundar reflexões sobre a leitura enquanto prática significativa para a inserção dos sujeitos na sociedade e a biblioteca/sala de leitura como um dos espaços escolares mediadores para a formação e desenvolvimento de leitores.

Discutir a apropriação da leitura implica em entrar também no âmbito do papel do leitor nesse processo. Polido (2012)⁷, ao analisar em sua tese a 3ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, observa uma diminuição de leitores se comparado à anterior, com a leitura ocupando a 7ª posição na escolha das pessoas sobre o que fazer nas horas livres. Um fator importante destacado pela autora e que busca caracterizar o perfil do leitor brasileiro, o que também se repete na edição de 2016⁸, é a influência da escola como incentivadora da leitura: “depois da casa, a sala de aula é o local mais apontado onde os entrevistados costumam ler e as bibliotecas escolares/universitárias são por eles também mais utilizadas que as bibliotecas públicas” (idem; p. 21).

Polido ressalta ainda um contraponto entre o baixo número de leitores percebido na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2011 e o fortalecido mercado editorial brasileiro que, à época, ocupava o 8º lugar no ranking internacional, mesmo apresentando índices baixos de consumo de livros *per capita*. Essa posição seria atribuída às ações do governo brasileiro e seus programas de incentivo à leitura, tais como o PNBE⁹ (ativo entre 1997 e 2014), que envolvia a compra e a distribuição de milhares de livros, mas não garantia a apropriação da leitura por parte dos leitores. Diante desse quadro, a pesquisadora aponta a necessidade de a leitura ser repensada “à luz de suas novas concepções e usos” (idem, p. 21). Para ela, seria necessário redefinir o papel da escola na formação de novos leitores, com o intuito de ir ao encontro do que Chartier (2009) chama de apropriação da leitura, de se fazer algo novo com aquilo que se lê. Para este autor, a leitura seria sempre apropriação, invenção, produção de significados; o leitor seria aquele que tem liberdade de subverter o que lê, atribuindo sentidos diversos aos textos. Porém, como o historiador ressalta, a liberdade leitora jamais seria absoluta: “ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler” (p.77).

Ao dialogar com tais reflexões, compreendo que para o desenvolvimento de minha tese variadas indagações precisam ser levadas em consideração: que razões nos levam a ler e a tentar formar leitores no mundo de hoje e qual o papel da escola nesse

⁷ Tese defendida na Faculdade de Educação da USP. 260p. 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06092012-140437/pt-br.php> Visualizada em setembro de 2015.

⁸ Retratos do Brasil. Acesso em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf.

Visualizado em janeiro de 2017.

⁹ PNBE: Programa Nacional Biblioteca da Escola

sentido? Como a biblioteca/sala de leitura de uma escola é concebida em seu projeto pedagógico, no que tange às questões relacionadas à leitura? Quais são suas funções e possibilidades no trabalho de formação de leitores? Mais especificamente, como ela pode se constituir, na escola, como espaço que contribua para que os leitores se apropriarem daquilo que leem? Quem seriam os responsáveis pelo espaço? Que acervos podem fazer parte dele? Que práticas de leitura se fazem presentes nas bibliotecas e salas de leitura escolares? E como elas favorecem o encontro de cada leitor com a leitura e o compartilhamento de experiências entre os leitores? Como dar visibilidade às ações que ali acontecem e às vozes dos leitores que ali circulam? Como dinamizar um espaço constituído por variados tipos de leitura, pensando ainda na concepção de seu espaço físico, já que “a mediação entre o livro e o leitor começa no ambiente, sua organização, seu clima e as interações que favorece” (CORSINO, 2010, p. 201)?

As bibliotecas e salas de leitura são espaços físicos constituídos por diferentes elementos e, cada vez mais, por variados objetos culturais, além do livro. No entanto, não são lugares estáticos, parados, imóveis. Bibliotecas e salas de leitura são ou deveriam ser ambientes para a circulação de sujeitos, leitores, histórias. Espaços onde podem acontecer encontros, relações, descobertas: lugares habitados e que podem ser modificados pelas ações dos sujeitos que com eles se relacionam. Estas breves indagações teço a partir de ideias de Michel de Certeau (1998), quando o historiador reflete sobre distinções entre os conceitos de lugar e espaço. Para ele,

Um lugar é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (CERTEAU, 1998, p. 201).

Numa determinada perspectiva, as bibliotecas e salas de leitura de escolas podem ser compreendidas como lugares que envolvem uma ordem, nos quais diferentes elementos coexistem, cada um em seu lugar distinto, indicando estabilidade. No entanto, ao pensar nesse espaço escolar, compreende-se que ele também se constitui de acordo com o que Certeau nos provoca a refletir sobre a ideia de espaço:

Existe espaço sempre que se tomam em conta os vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais, ou de proximidades contratuais. [...] Em suma, o espaço é um lugar praticado (CERTEAU, 1998, p. 202).

Para complementar as ideias acima, o historiador, no seu livro “A Invenção do Cotidiano”, afirma que as ruas, por exemplo, seriam lugares geometricamente definidos, estáveis, porém se transformariam em espaços a partir da movimentação dos pedestres. O mesmo pode-se pensar com relação a uma praça, uma escola, uma biblioteca, uma sala de leitura: são lugares que estão ali, a princípio estáticos, e que se transformam em espaços pelas ações das pessoas que neles circulam, dando-lhes vida.

No entanto, é importante também pensar, como Bakhtin (1988) nos elucida, que mesmo naquilo que parece ordenado e estável, como a estrutura física de uma biblioteca e a organização de seus materiais, já se encontram movimentos e intencionalidades diversas. Para Bakhtin, a realidade material seria *sígnica*, ou seja, o objeto físico converte-se em signo, “o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade” (BAKHTIN, p. 31). As bibliotecas e salas de leitura de escolas, na forma como organizam seu espaço físico, destacam acervos, dispõem seus diferentes elementos, dizem da realidade, revelando tanto intenções daqueles que as organizam, como marcas daqueles que ali circulam.

A proposta desta tese, portanto, será a de se debruçar sobre esse lugar/espaço, que em diálogo com as práticas, ações e vozes que o habitam e que com ele interagem, refletindo e refratando realidades, está em constante movimento, podendo alterar os sujeitos que com ele se relacionam e sendo também por eles modificado.

1. INTRODUÇÃO

Antes de prosseguir, convém ressaltar que espaços de leitura são organismos concretos, inscritos igualmente em contextos concretos e vivos. São construções definidas por sujeitos em suas relações com o mundo e com outros sujeitos. Em função disso, variam no tempo e no espaço, resistindo a padronizações rígidas, a modelos dados e acabados, a receitas prontas.

Edmir Perrotti, 2015, p. 133

Tomo as palavras de Perrotti para iniciar minha tese, pois compreendo que bibliotecas escolares e salas de leitura se inserem no que o autor denomina de espaços de leitura. Tomo suas palavras, pois também compreendo estes espaços como construções dos sujeitos no mundo e que podem “variar conforme a época, o lugar, os grupos sociais e seus valores” (2015, p.134). Assim, para prosseguir com a introdução, buscando definir os objetivos principais da tese, tomarei como ponto de partida o diálogo com diferentes discursos já tecidos sobre a biblioteca ao longo do tempo. O que se diz e se escreve sobre elas? Guardiã do saber, depósito de livros, lugar de castigo, ou como a definem os alunos de Pennac (1993), “uma falésia de saber, rigorosamente ordenada, absolutamente impenetrável, uma parede que só se pode contornar” (p. 133)? O que se diz e se escreve sobre elas? Espaço para realizar pesquisas e que reproduz o ambiente informacional da sociedade? Espaço de ensino-aprendizagem, para o acesso e a circulação da cultura escrita, para a democratização do conhecimento?

Enquanto objetos de observação e pesquisa, a biblioteca, a biblioteca escolar (BE)¹⁰ e também as salas de leitura (SL)¹¹ vêm sendo tema para reflexões em diferentes campos – Educação, Ciência da Informação (CI)¹²/Biblioteconomia, Comunicação, Letras, entre outras – sendo concretizadas em artigos, livros, dissertações e teses. Trazer algumas destas questões nesta introdução será relevante para compreender o lugar que esses espaços têm ocupado no campo da Educação e na sociedade. Que problematizações e discursos tais estudos destacam e expressam, como o cruzamento dessas reflexões pode favorecer a definição desta pesquisa de doutorado?

Antes de adentrar as ideias que giram em torno da BE/SL, porém, cabe destacarmos reflexões sobre a biblioteca enquanto instituição social, que atravessou os tempos desde a Antiguidade. Segundo Nóbrega (2002),

na etimologia da palavra biblioteca (em grego, *biblion* = livro; *théke* = caixa, armário) denota-se uma imagem a ela constantemente atribuída: um cofre que

¹⁰ BE – esta será a sigla que será usada para se referir ao termo “Biblioteca Escolar”

¹¹ SL - esta será a sigla que será usada para se referir ao termo “Sala de Leitura”

¹² CI – esta será a sigla que será usada para se referir ao termo “Ciência da Informação”

guarda a memória, o tesouro da humanidade, sua herança aos homens que virão. Mas, eterno e comum agir humano, do baú de riquezas só a alguns poucos é revelada a chave para abri-lo e penetrar seus segredos. Assim, em sua face guardiã, podemos perceber como tarefas fundamentais a ordem, a técnica, a preservação. E, como consequência, a *inacessibilidade* (p. 121).

Em seu texto “De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos”, a pesquisadora procura compreender o papel da biblioteca ao longo dos tempos. Mesmo apoiada num paradigma que a afasta da visão de tempo-espaço contínuo, como ela afirma, busca em seu texto pensar um caminhar histórico dessa instituição social: dos “*estoques informacionais às redes*, das bibliotecas-mundo à virtualização contemporânea destes *lugares de memória*” (NÓBREGA, 2002, p. 120). Para Nóbrega, o livro seria a materialidade mais comum para a experiência com a leitura e a biblioteca seria a concretude mais explícita de espaço para a organização destas materialidades. Assim, através dos tempos, a história do livro e da biblioteca teria revelado a preocupação da sociedade em preservar seus conhecimentos, gerando coleções e conseqüentemente procurando formas de organizá-las. Mas esse acúmulo de livros evidenciaria também a importante função de liberar a memória: “num espaço cercado de livros por todos os lados, o homem estaria livre para perscrutar o seu passado e imaginar o seu futuro” (NÓBREGA, 2002, p. 120). A seleção de livros que se encontram nas bibliotecas representaria o embate entre memória e esquecimento: ao incorporar ou excluir livros de um acervo, o que se procuraria lembrar ou esquecer?

As ideias apresentadas por Nóbrega dialogam com as de Walter Benjamin (1994) em seu texto “Livros infantis antigos e esquecidos”, quando o filósofo, ao escrever sobre a exposição da coleção de livros infantis de um bibliófilo, aborda questões e elementos que se relacionam à composição e organização de acervos. Benjamin, como analisam Branco, Corsino e Vilela (2014), aborda neste texto dois elementos importantes para se pensar os espaços de livro e leitura e que se relacionam um ao outro: a coleção e a memória. Pensando na questão da coleção, o filósofo reflete sobre o próprio ato de colecionar, apresentando a figura do colecionador como alguém que ama o que coleciona, que não se detém sobre o caráter mercadológico dos objetos que reúne e que busca primeiramente travar uma relação íntima com eles. Em suas indagações, os objetos reunidos por um colecionador podem se aproximar por afinidades diversas, por diferentes relações de semelhança, se afastando de uma lógica instrumental ou cronologicamente linear. Dessa forma, como as autoras elucidam,

A coleção está estreitamente relacionada às lembranças e o ato de colecionar remete à memória e história individuais e da coletividade. Portanto, ao lado

das coleções caminha a memória, aquilo que constitui historicidade, que é pouco a pouco construído, tanto na constituição dos acervos, quanto da leitura (BRANCO, CORSINO E VILELA, 2014, p. 242).

As ideias de Nóbrega e Benjamin revelam uma concepção de biblioteca que, a partir da composição, guarda e organização de seus acervos, se constituiria com um lugar de memórias, individuais e coletivas, e que fariam passado, presente e futuro entrarem em diálogo quando do encontro entre os leitores e os livros que nela habitam. Porém, retomando as indagações de Nóbrega, esse lugar de livros e de memórias, em sua importante face guardiã, desenvolveu como tarefas fundamentais para sua existência a ordem, a técnica e a preservação, revelando a poucos, durante um longo período, a chave para adentrá-lo. Mas, de acordo com a autora, o caráter de inacessibilidade das bibliotecas foi se modificando, abrindo caminho para novas experiências e funções:

Com a multiplicação dos livros, a transformação da ciência, da literatura e das artes, a diminuição do analfabetismo, o atendimento às necessidades do estudo acadêmico surgidas com a fundação de universidades, as bibliotecas se laicizam. Adquirem um caráter leigo e civil. Perdem seu perfil único de preservação de livros para tentar ser um centro de divulgação de conhecimentos. Da passividade ao dinamismo, já que incorporam novas práticas, tais como a circulação dos conhecimentos representada pelo empréstimo domiciliar de livros (NÓBREGA, 2002, p.123).

Também a invenção da tipografia, no século XV, revoluciona os suportes de leitura e, a partir da difusão do livro impresso, almeja-se a democratização dos conhecimentos. A biblioteca então “revela sua verdadeira função de centro difusor democrático de cultura, a que todos têm livre acesso” (NÓBREGA, 2002, p.123). Além das interrogações sobre as funções da biblioteca, segundo a pesquisadora, o livro, a partir do século XIX, também será repensado: não como um objeto natural, mas como veículo para comunicar - um instrumento que poderia provocar no leitor experiências diversas. Paralelamente às discussões sobre o próprio livro, que também vão pouco a pouco passando pela questão das práticas de leitura dos grupos sociais e dos efeitos de sua recepção entre os diferentes públicos, a biblioteca, além de sua face guardiã, revela sua face disseminadora, interessando-se por abrir oportunidades de acesso ao livro e ao conhecimento aos diferentes públicos. Porém, harmonizar conservação e uso de acervos ainda se mantinha como um entrave nas práticas das bibliotecas e que acabaram por provocar novas reflexões sobre esse espaço de livros e leituras: “as reflexões acerca de sua finalidade vão ganhando corpo, e vem vindo à tona sua face educadora” (NÓBREGA, p. 123-124).

É possível perceber nas reflexões de Nóbrega (2002), um diálogo com os tempos sócio históricos nos quais a biblioteca se inseriu. De lugar especialmente de guarda às práticas que pretenderam extrapolar a ideia de armazém de livros, ela foi se constituindo como espaço social, onde poderia haver circulação de conhecimento, discussão e criação. Nesse percurso, sem que uma de suas faces suplantasse totalmente as outras, chegou-se ainda à sua face educadora. E como argumenta a autora, na contemporaneidade, outras questões vêm se colocando, como a concorrência frente aos veículos da era digital, com suas iteratividades prometidas, que modificam os modos de ler e, de certa forma, parecem ameaçar a leitura no suporte livro. Hoje a biblioteca continua mergulhada nos questionamentos sobre o seu fazer e sobre o seu lugar na sociedade, tentando aprimorar-se às novas tecnologias, tentando dar conta de uma ação pedagógica que suplante a mera organização de atividades e tentando ainda “ser lugar de *transformação*, pois lá circulam ‘materialidades que vão tornando-se signos’” (LATOURE, 1996 apud NÓBREGA, 2002, p. 124).

Tendo dialogado com as reflexões desta autora a respeito de caminhos percorridos pela biblioteca na sociedade ocidental e que apontam para diferentes concepções sobre esse espaço social, trago agora conceitos, imagens e discursos que giram em torno da ideia de BE, tecidos por outros pesquisadores e que também revelam diferentes enfoques acadêmicos sobre o tema.

Pesquisadores atuantes no Brasil, tais como Silva (1983), Perrotti (1980), Campello (2010), Carvalho (2002), Britto (2011), assim como a colombiana Castrillón (2011) - responsável por mudanças significativas na concepção de bibliotecas públicas de seu país, mas também pesquisadora que busca entender a BE - têm levantado questões que passam pela necessidade deste lugar de leitura, dentro ou fora da escola, se constituir como um espaço de informação, de valorização da palavra escrita, de comunicação e que, ao promover a circulação do conhecimento e da cultura, assim como o compartilhamento de experiências, contribua com a formação do leitor. Castrillon (2011), por exemplo, aposta em bibliotecas que fomentem o interesse e gosto pela leitura e que concebam a leitura não como forma de passar o tempo ou se divertir apenas, “mas como algo imprescindível para um projeto de vida que pretenda superar uma sobrevivência cotidiana” (p. 38). Algo que permita a busca de sentidos para si mesmo, sobre o outro e para o mundo. A biblioteca como um lugar em que a leitura “permita o ‘pensamento pensante’, o ‘pensamento lento’, contra o ‘fast thinking’ imposto pelos meios de comunicação de massa” (idem).

Como comentado, a preocupação com a BE e suas funções, no que tange à experiência leitora de crianças e jovens, vem sendo motivo de pesquisas acadêmicas em variadas áreas e, mesmo quando se trata da mesma área, encontramos a circulação de diferentes enfoques. É o caso do que se observa hoje em cursos de Ciência da Informação/Biblioteconomia, quando duas linhas teóricas que partem de referenciais e posturas diferenciadas podem ser destacadas, como analisa Carvalho (2012). De acordo com as reflexões desta autora, a Infoeducação – área de estudos coordenada na USP por Perrotti e Pieruccini – seria uma dessas linhas, na qual as discussões giram em torno dos novos modos de produzir e consumir informações. A Infoeducação situa-se entre a informação e a educação e trabalha com o conceito de apropriação cultural, diferenciando-se da ideia de assimilação apenas: apropriação como criação e não como recepção mecânica. Pieruccini, em sua tese, procura definir a BE como um dispositivo, “uma instância, um local social de interação e cooperação com suas intenções, seu funcionamento material e simbólico, seus modos de interações próprios” (PIERRUCINI, 2004, p. 41). A noção de dispositivo implicaria na ideia de intencionalidade de ações, com o objetivo de se alcançar um determinado objetivo. Para a pesquisadora:

Dispositivos de transmissão e comunicação, tais como as bibliotecas, que se utilizam de meios técnicos, linguagens e formas de interação intencionais, ao visarem à relação entre sujeitos e realidade, não são meros suportes de informação isentos. Ao contrário, sua configuração física, seus recursos, formas e práticas transformam seu discurso, sua estrutura e os modos de interação entre os sujeitos que lá atuam [...] (PIERRUCINI, 2004, p. 44).

Ao refletir sobre o enfoque da Infoeducação, Carvalho (2012) observa que seus pesquisadores apoiam-se no conceito de protagonismo cultural, de como crianças e jovens, enquanto sujeitos, se colocam diante da cultura e da informação para que, no espaço da biblioteca da escola, possam transitar não como usuários direcionados de forma determinada, mas como protagonistas que reinventam percursos.

A outra linha de estudos que se aplica à BE e que chama a atenção de Carvalho (2014) é a que explora especialmente a ideia de competência informacional ou letramento informacional, da qual Campello (2009)¹³ seria uma das principais representantes, junto ao Grupo de Estudos em Bibliotecas Escolares (GEBE) da ECI/UFMG¹⁴. Nessa linha defende-se a questão da aprendizagem escolar planejada, partindo de estratégias coletivas de pesquisa na BE e mediada pelo professor e o

¹³ CAMPELLO, B.S. Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de Ensino Básico. Tese. Doutorado em Ciência da Informação. UFMG, 2009.

¹⁴ Escola Ciência da Informação. Universidade Federal de Minas Gerais.

bibliotecário conjuntamente. Nesse processo de ação coletiva de aprendizagem, conceitos como “aprender a aprender” e como “interação comunicativa coletiva” são enfatizados: “quando há pessoas preparadas para aconselhar os estudantes na escolha de livros para suas pesquisas, para conversar com eles sobre livros lidos, [...] a biblioteca adquire outra dimensão: a de espaço de aprendizagem” (CAMPELLO, 2010, p. 131). Para Campello, a ideia da biblioteca como espaço de aprendizagem também estaria ligada à noção de que os alunos podem não só aprender na biblioteca, mas com ela, pois, ao reunir em seu acervo diferentes recursos informacionais, esse espaço estaria reproduzindo o ambiente informacional da sociedade contemporânea, caracterizado pela variedade de materiais informativos. Ao se familiarizarem com tais materiais, os alunos estariam preparando-se para usá-los posteriormente em outros tipos de biblioteca.

Às reflexões de Carvalho (2012), juntam-se outras indagações, discursos e enunciações. Trazemos a ideia de enunciação, nesse momento, para desenvolver um diálogo com a teoria bakhtiniana da linguagem e por compreendermos que os pensamentos e indagações que se expressam sobre a biblioteca e a BE podem ser caracterizadas como tal. Para o filósofo Mikhail Bakhtin, que ao se debruçar sobre os estudos da língua compreende que sua verdadeira substância seria constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 1988, p. 123), toda enunciação seria como um diálogo e faria parte de um processo de comunicação ininterrupto. Jobim e Sousa (1994), ao procurar compreender o caráter dialógico que constitui as interações verbais, ressalta que um enunciado nunca se encontra isolado, já que “todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia” (JOBIM e SOUSA, p. 98). Assim, todo enunciado seria social, estando ligado à situação social que o provocou. A autora esclarece ainda que para Bakhtin as relações dialógicas não se reduzem às relações que se estabelecem entre as réplicas de um diálogo real: “as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das ideias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos” (idem, p. 99).

É nesse sentido que compreendemos que qualquer enunciado tecido sobre a BE pressupõe outros enunciados que o precederam e todos os que ainda poderão sucedê-lo. Voltando à pergunta feita anteriormente, que outros enunciados vêm sendo expressos sobre o espaço da biblioteca, no intuito de construir sentidos para ela? A quem se

dirigem? A que ou a quem eles respondem? Pois para Bakhtin (1988), qualquer comunicação verbal compõe-se de dois momentos: a enunciação feita pelo falante - e dirigida ao outro - e sua compreensão por parte do outro. Essa compreensão conterà sempre elementos de uma resposta, pois, quando ouvimos algo, concordamos ou discordamos do que foi enunciado, para em seguida fazer uma réplica ao que foi dito, fixando uma posição social. Também refletindo sobre as relações dialógicas nos estudos bakhtinianos, Faraco (2009) afirma que:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, **tenha fixado a posição de um sujeito social**. Só assim é possível responder [...], isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas (p. 66).

Partindo destas reflexões, destaco outros enunciados sobre a BE, oriundos de artigos acadêmicos de autores dedicados ao tema. Como tais enunciados dialogam entre si? Quais pontos de vista e posições avaliativas podem ser percebidas em seus discursos? Com Volochínov (do Círculo de Bakhtin) (2013), compreendemos que um ponto de vista pessoal está sempre em diálogo com os pontos de vista de outros, daqueles com quem estudamos, ouvimos em conferências etc. O papel do **outro**, em Bakhtin, não se faz presente apenas na interação verbal mais imediata, mas também, na comunicação estética. Para Bakhtin, a palavra não pertence unicamente ao falante, pois a voz do ouvinte, assim como todas as vozes que antecederam a fala do autor, ressoa na sua palavra:

Bakhtin (1985) afirma que tudo o que é dito está situado fora da *alma* do falante e não pertence somente a ele. Nenhum falante é o primeiro a falar sobre o tópico de seu discurso. [...] Cada um de nós encontra um mundo que já foi articulado, elucidado, avaliado de muitos modos diferentes - *já-falado* por alguém (JOBIM E SOUSA, 1994, p.99).

Assim, a partir da compreensão bakhtiniana de que nenhum falante é o primeiro a falar sobre o tópico de seu discurso, apresento recortes de mais alguns artigos. Como cada um deles se ancora no outro, construindo réplicas? Como trazem as vozes sociais? Como seus autores constroem enunciações que marcam seus posicionamentos?

Um dos enunciados que aparece em diferentes artigos sobre a biblioteca escolar, refere-se à sua função educativa e à integração de seus recursos ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Neles percebe-se que há uma crença de que a biblioteca seria

um espaço na escola que poderia se configurar como um mecanismo de transformação das relações professor/aluno, apontando para outros modos de aprender. Vejamos:

[...] a biblioteca sempre tem uma função educativa, ao mostrar para o aluno a diversidade de saberes e de pontos de vista, além dos múltiplos esforços em compreender o mundo. Dessa forma, a biblioteca pode se converter num mecanismo de transformação das relações entre alunos e professores, já que o professor deixa de ser a fonte única de saber, enquanto o aluno ganha autonomia e liberdade de pesquisa (NEVES e RAMOS, 2010, p. 3).

As bibliotecas escolares, quando existem, constituem-se geralmente em verdadeiros depósitos de livros, em mero enfeite da escola, pois se encontram submetidas a um sistema de ensino onde as fontes de informação, na maioria das vezes, são o professor e o livro didático, dificultando e suprimindo assim o trabalho criativo, crítico e consciente, dentro e fora do espaço escolar (MAROTO, 2002, p.57).

Na leitura desses dois trechos, observamos enunciações que dialogam e que apresentam indagações sobre práticas que marcam posições distintas sobre a BE: de um lado espaço de liberdade, autonomia, diversidade e de outro biblioteca depósito de livros, lugar primordialmente de guarda, como parece ter sido em outros tempos e talvez ainda seja no momento atual. Sempre que falamos e ouvimos, como revela a teoria bakhtiniana, produzimos enunciados que respondem ao nosso interlocutor: “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa, e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos da fala” (Bakhtin/Volochinóv, 1988, p. 98). Então, quem seriam os interlocutores dos textos destacados? A que ouvinte potencial os posicionamentos de seus autores estão respondendo? Que campo do conhecimento ou esfera social pode se configurar como auditório potencial para tais enunciados? A valorização de outras fontes de informação que podem ser encontradas na biblioteca, indo além dos saberes dos professores e livros didáticos e promovendo aos alunos maior liberdade e autonomia na aquisição de conhecimentos, faz de certa forma uma crítica à escola, contrapondo-se ao que normalmente se encontra nelas e nas ações de seus docentes. Portanto, o campo escolar, de certa forma, é chamado a “responder” as réplicas tecidas pelos enunciados destacados. E é na interação com o outro e entre diferentes réplicas que somos capazes de construir uma compreensão ativa.

Destacamos a seguir mais dois trechos de artigos que indagam sobre a biblioteca, não para problematizar a questão de sua função na escola, apesar de também fazerem isso, mas principalmente para compreendê-la como um espaço de preservação e

de transmissão de memórias que se cruzam no tempo e no espaço, podendo permitir às novas gerações um diálogo ampliado com o passado, o presente e o futuro.

A Biblioteca escolar é um espaço democrático, conquistado e construído através do ‘fazer’ coletivo (alunos, professores e demais grupos sociais) – sua função básica é a transmissão da herança cultural às novas gerações de modo que elas tenham condições de apropriar-se do passado, enfrentar os desafios do presente e projetar-se no futuro (MAROTO, 2002, p. 75).

A biblioteca capitaliza o saber como herança, alargado graças à atividade coletiva de pesquisadores. O alargamento do horizonte próprio da pesquisa em biblioteca deve-se à acumulação dos livros que fazem recuar as fronteiras do tempo e do espaço, permitindo ao leitor compartilhar uma infinidade de olhares e experiências. [...] O acervo de uma biblioteca tem o poder de dinamizar o pensamento. (ALBERNAZ, s/ano; p. 38-39).

Uma biblioteca não se constrói sem acervo: isso é ponto indiscutível. E o próprio acervo se constitui como um diálogo com outros acervos construídos ao longo do tempo. Mas ela também não existe e não se dinamiza sem a presença e a intervenção dos leitores. O que se expressa nos dois enunciados é a ideia de que, no encontro entre o acervo e o leitor, passado, presente e futuro podem se interligar, contribuindo para o alargamento da experiência do sujeito leitor: experiência constituída na interação com o outro e marcada por um contexto social, histórico e cultural. Assim, compreendo que tais enunciados também se configuram como respostas à ideia de uma biblioteca apenas para a preservação da memória da humanidade e que em outros tempos se tornou inacessível para muitos, aproximando-se de outros que percebem a biblioteca como centro disseminador do conhecimento, capaz de dinamizar o pensamento do leitor. Tais enunciados expressam ainda posicionamentos que se ancoram em discursos sociais, presentes em campos variados, sobre a democratização do conhecimento.

Na busca por entrar em diálogo com concepções e significados atribuídos à biblioteca e à BE foi possível encontrar entre os estudiosos do tema discursos e posicionamentos que ora se confrontam, ora são renovados na relação com o outro, ora se constroem coletivamente. Nessa arena discursiva (Bakhtin, 1988), diferentes enunciados vêm sendo tecidos sobre ela. Importante ressaltar que, de acordo com Bakhtin (2011), ao compreender a enunciação de *outrem*, o ouvinte “ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, etc.” (p. 271). Nesse sentido, trago ainda dois trechos de artigos em que seus autores parecem confrontar ideias, mas também as complementam.

A ideia da biblioteca como espaço de aprendizagem [...] está ligada à noção de que os alunos podem não só aprender *na biblioteca*, mas *com ela*. Ao reunir livros e outros recursos informacionais, a biblioteca reproduz, de certa

maneira, o ambiente informacional da sociedade contemporânea [...]. Ali, os estudantes podem se familiarizar com o aparato informacional preparando-se para usar, quando necessário, aparatos semelhantes [...] (CAMPELO, 2010, p.131).

A biblioteca escolar pode, sim, ser o local onde se forma o leitor crítico, aquele que seguirá vida afora buscando ampliar suas experiências existenciais através da leitura. Mas, para tanto, deve ser pensada como um espaço de criação e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que crianças e jovens sejam criadoras e não apenas consumidoras de cultura. Três elementos estruturam esse novo conceito de biblioteca como lugar de formação de leitores: uma coleção de livros, [...]; um ambiente físico concebido como espaço de comunicação e não apenas de informação, [...] (CARVALHO, 2002, p. 22-23).

Observando os dois enunciados, percebe-se que o de Campello (2010) dá ênfase à biblioteca como espaço de aprendizagem, cujos materiais informativos e o modo de lidar com eles devem ocupar lugar privilegiado, na intenção de familiarizar os alunos para seus usos em outras bibliotecas e instâncias culturais. Já o de Carvalho (2002), apesar de não negar essa importância, compreende a biblioteca também como espaço de criação, de compartilhamento de experiências, de produção cultural, de comunicação - ideias que entram na esfera do discurso dessa autora. Carvalho (2002) vai ao encontro da enunciação de Campello (2010), no que tange a questão da biblioteca se configurar como um espaço de informação, mas ocupa simultaneamente em relação a esse posicionamento, uma *ativa posição responsiva* (Bakhtin, 2011), pois o complementa com outros posicionamentos, apresentando suas contrapalavras.

No intuito de introduzir o enfoque desta pesquisa, apoiando-me na teoria bakhtiniana da linguagem, busquei dialogar com enunciados tecidos em campos que estudam a biblioteca e a BE, compreendendo que cada um deles é permeado das marcas dos sujeitos que os construíram, em diálogo uns com os outros, com outros contextos históricos e culturais e que, ao colocarem novos elos na corrente da comunicação verbal, ajudam a compreender e problematizar o espaço da biblioteca. Pois para Bakhtin, como Freitas (2011) esclarece,

a compreensão se constitui como uma forma de diálogo, no qual compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra. Assim a significação só se realiza nesse processo de compreensão ativa e responsiva que supõe dois sujeitos, todos com direito a voz. Essa compreensão ativa é criadora, pois, completa o texto do outro, tornando-se um processo de co-criação dos sujeitos (p. 3).

É a partir da ideia de continuar construindo compreensões sobre o espaço da BE/SL, nesse processo de co-criação com outros sujeitos, que defino o objetivo geral da tese: **Conhecer e analisar concepções e práticas de Salas de Leitura de escolas**

municipais da cidade do Rio de Janeiro, cujos projetos desenvolvidos se destacam por terem alcançado visibilidade/reconhecimento junto à comunidade escolar e à SME-Rio.

Quanto aos objetivos específicos, a tese se propõe a:

- 1) Discutir a BE/SL enquanto espaço de práticas de leitura na escola.
- 2) Destacar momentos da história e das políticas da BE no Brasil e as concepções e práticas que os atravessaram.
- 3) Conhecer concepções e políticas que marcaram historicamente o percurso do Programa Salas de Leitura da SME-Rio.
- 4) Conhecer e analisar concepções, funções e práticas que constituem o Projeto Sala de Leitura da SME-Rio.
- 5) Conhecer o trabalho realizado em SL que alcançaram visibilidade/reconhecimento junto à comunidade escolar onde se inserem e a SME-Rio, para analisar:
 - a) as funções dessas SL em suas escolas: o lugar que elas ocupam e as condições e ações que favorecem a permanência e desenvolvimento de seus projetos;
 - b) as formas usadas pelos profissionais destas SL para a composição, organização e dinamização de seus acervos e espaços: que concepções e práticas as sustentam?
 - c) os projetos e ações para a dinamização da leitura, desenvolvidos por estas SL junto aos seus diferentes leitores e em diálogo com outras instâncias da escola e de fora dela: como as vozes dos alunos, professores e outros frequentadores adentram, se relacionam e marcam esse espaço escolar?

Vale ressaltar que o objetivo de analisar experiências de SL cujos trabalhos tenham sido destacados por terem alcançado visibilidade/reconhecimento dentro e fora da escola onde estão inseridos, não será o de definir modelos a serem copiados em outros contextos, de forma generalizada e sem reflexões. A intenção da tese é a de colaborar com discussões a respeito das funções e possibilidades de trabalho em BE/SL: o que as experiências analisadas, a partir daquilo que caracteriza seus trabalhos, têm a dizer para outras escolas, servindo talvez de apoio à construção de novas configurações, definidas em função de cada realidade? O que as experiências analisadas têm a dizer para as políticas de livro, leitura e biblioteca que se relacionam com o campo da Educação, da Biblioteconomia e com outros campos que estudam este tema?

Para adentrar nas questões e objetivos anunciados foi realizada uma revisão bibliográfica partindo dos indicadores “biblioteca escolar” e “sala de leitura”, buscando

artigos a partir de 2010, e dissertações e teses a partir de 2004. Os artigos foram selecionados no portal de periódicos da CAPES e do SCIELO e as dissertações e teses foram encontradas no Banco de Teses CAPES e na BDTD (Biblioteca de Teses e Dissertações). As reflexões sobre a revisão bibliográfica serão ampliadas adiante, assim como a escolha por usar dois indicadores diferentes para seu desenvolvimento, porém, já é possível adiantar que embora tenhamos encontrado um número maior do que 50 trabalhos, entre teses e dissertações, na leitura de seus resumos, sumários, introduções e conclusões, poucos pareceram tomar como ponto de partida para seus enfoques, experiências de BE/SL destacadas por terem alcançado visibilidade a partir do trabalho que realizam, nas escolas onde se inserem e junto à Secretaria de Educação.

No que se refere ao embasamento teórico-metodológico, a tese se debruça sobre os estudos de Perrotti (1980), Silva (1983), Chartier (1994, 2009), Castrillón (2010), Campelo (2010), Britto (2011), Corsino (2010), Carvalho (2012), Maroto (2009), Paiva (2012), Mollo (2011), Yunes (2009), entre outros, sobre BE/SL no trabalho de incentivo à leitura e sobre as práticas leitoras presentes nelas e suas possíveis contribuições na formação do leitor. No que tange ao desenvolvimento de estudos de caso, procurou os estudos de André (2013) e Alves-Mazotti (2006), pesquisadoras que vêm se dedicando ao tema, em diálogo com os autores Robert Stake (1978; 2000) e R. K. Yin (1984). Também se apoiou nos conceitos de mônada e de constelação de Walter Benjamin (1994, 2011). Além destes campos de discussão, tomou como base os estudos da linguagem de Benjamin (1994, 2009, 2011) e de Mikail Bakhtin (1988, 2011, 2014).

Benjamin, em sua teoria crítica da cultura e da modernidade, reflete sobre a aceleração do progresso na era capitalista e o quanto este cenário, caracterizado pelo imediatismo, limitou as possibilidades para a troca de experiências por via da narrativa, dificultando para os sujeitos a construção de elos de coletividade. Seus estudos ajudaram a problematizar as SL, enquanto possíveis espaços para a narratividade e para o compartilhamento de experiências entre os leitores que as frequentam, contribuindo também para a análise de entrevistas realizadas no trabalho de campo, tanto com as professoras responsáveis pelos projetos, quanto com outros frequentadores que, ao tecerem reflexões sobre a Sala de Leitura, rememoram suas experiências com este espaço, transformando-as em narrativas a serem partilhadas com outros.

Tomando a linguagem como forma de construção das subjetividades dos sujeitos/leitores, assim como de interação entre eles, nosso olhar também se direcionou para as práticas de leitura empreendidas nas SL: como elas contribuem para a interação

entre o leitor e sua leitura e entre diferentes leitores? De acordo com Bakhtin (2011), o sujeito é constituído socialmente, a partir da interação verbal e na relação com o outro. No processo de construção de sua identidade, pensamentos e visões de mundo se constituem a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres. Algo que marcou as relações entre os vários sujeitos desta pesquisa, incluindo a pesquisadora, não só na vivência e observação de práticas de leitura empreendidas pelas/nas SL, mas também em outras situações do campo, nas indagações sobre elas, nas análises e na escrita do texto final.

Assim, Bakhtin e Benjamin foram importantes interlocutores desta pesquisa, pois suas contribuições sustentam não só as concepções de linguagem, como as de sujeito - históricos, datados, marcados por uma cultura - e as de pesquisa. Como Corsino (2015) analisa os dois filósofos apresentam pontos de convergência para se pensar a pesquisa nas Ciências Humanas, como “os fechamentos provisórios, [...], alteridade constitutiva do processo de subjetivação, indissociação entre ética e estética, forma e conteúdo” (p. 193). Pontos que dariam a este tipo de pesquisa uma dimensão dialógica, uma vez que entre o pesquisador e seu objeto de estudo - um outro sujeito - se estabelecem relações discursivas, nas quais significados são partilhados e sentidos vão sendo construídos coletivamente.

Nesse sentido, na tentativa de articular o objetivo desse estudo com a forma de abordá-lo e analisá-lo, a pesquisa constituiu-se numa abordagem qualitativa, que envolveu dois momentos de trabalho de campo. Inicialmente, foi desenvolvido um estudo exploratório, em junho e julho de 2016, que contou com uma entrevista com a gerente de Mídia-Educação e sua assistente, da SME-Rio, e com visitas a cinco SL de escolas desta rede municipal de ensino, cujos projetos foram destacados por terem alcançado visibilidade e reconhecimento junto à comunidade escolar e a órgãos centrais da SME-Rio. Dentre as cinco SL visitadas, a partir das entrevistas com suas responsáveis e das observações realizadas em seus espaços, escolhemos duas, para serem investigadas em profundidade, nas concepções e práticas que embasam seus projetos, e com o intuito de encontrar novos elos para a compreensão desse espaço escolar e de suas funções.

Em setembro de 2016, portanto, iniciamos o segundo momento do trabalho de campo, adentrando o universo das SL escolhidas, para fazer observações participantes das ações e práticas presentes nelas, registrando-as também em fotografias, para então analisá-las. Como já posto, ao longo do trabalho de campo, realizamos entrevistas com

diferentes sujeitos da pesquisa que propõem e/ou experienciam o trabalho com a leitura nesses espaços, em busca de compreender seus olhares sobre ele: tal perspectiva metodológica se relaciona à natureza dos discursos e a maneira como eles afetam as relações sociais entre os sujeitos: para Bakhtin, como comentado, os discursos são produzidos em arenas discursivas e se concretizam por meio dos enunciados - ao enunciar, endereço minha palavra ao outro, que me responderá com sua contrapalavra.

Importante ressaltar, porém, que para o pesquisador ouvir as vozes dos sujeitos da pesquisa, ouvir suas réplicas, será necessário observar a situação social em que elas estão sendo enunciadas, atentando para os ditos e não ditos e, então, posteriormente, ressignificá-los a partir de seu olhar. Essa compreensão será marcada pelo lugar ocupado por ele e onde não há neutralidade: entramos em campo com nossa bagagem, nosso lugar social e nossa relação com o que pretendemos pesquisar.

Dessa forma, o conceito de exotopia (Bakhtin, 2011) foi tomado como importante diretriz para a realização dessa pesquisa. Como Amorim (2004, p. 14) elucida, “exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver”. De acordo com a autora, porém, para que algo possa se tornar objeto de pesquisa é preciso primeiro torná-lo estranho. Esta tese se aproxima da atividade da pesquisadora como professora que atua numa BE e que conhece este universo de perto. Portanto, fez-se necessária a tentativa de observar esse mundo familiar como novo, aprendendo a olhar as situações pelo ângulo da pesquisadora, que de seu lugar exterior ressignifica o que e como o outro vê, a partir de sua perspectiva.

A tese foi estruturada da seguinte forma:

Apresentação: na qual trazemos a escolha da pesquisa, introduzindo suas questões.

Capítulo 1 - Introdução: na qual dialogamos com o objeto deste estudo, apresentando discussões que estão em campos que o atravessam, citando em linhas gerais as escolhas teóricas e metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa, assim como seus objetivos gerais e específicos.

Capítulo 2 - Bibliotecas Escolares e Salas de Leitura: pesquisas, experiências, debates: no qual apresentamos a revisão bibliográfica realizada para situar a pesquisa empreendida e realizamos um diálogo entre minha experiência profissional, articulando-a a discussões dos campos que discutem a biblioteca na escola e práticas de leitura relacionadas à formação de leitores.

Capítulo 3: Bibliotecas e Salas de Leitura no Brasil: entre histórias e políticas: no qual destacamos algumas histórias, políticas e programas de leitura que atravessaram sua existência, trazendo ainda um histórico do Programa Salas de Leitura da SME-Rio.

Capítulo 4: Caminhos da pesquisa: os pressupostos teórico-metodológicos - no qual desenvolvemos reflexões sobre os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, sobre o estudo de caso e sobre os procedimentos e instrumentos para a construção do material da pesquisa.

Capítulo 5: Concepções, funções e práticas de Salas de Leitura: o que dizem suas professoras responsáveis – no qual analisamos a primeira parte do trabalho de campo da pesquisa, justificando as escolhas das SL que fizeram parte de seu segundo momento.

Capítulo 6: A visibilidade das Salas de Leitura – no qual analisamos as enunciações e as práticas das regentes das duas SL *lócus* do segundo momento de trabalho de campo da pesquisa.

Considerações Finais: onde demos um fechamento à tese e destacamos os fatores que se mostraram importantes para que os trabalhos desenvolvidos pelas duas SL investigadas tenham alcançado visibilidade e reconhecimento, propondo que eles possam contribuir para a elaboração do trabalho em SL e BE de outras escolas e para novas políticas de livro, leitura e biblioteca.

2. BIBLIOTECAS E SALAS DE LEITURA NA ESCOLA: PESQUISAS, EXPERIÊNCIAS, DEBATES.

Estou desempacotando minha biblioteca. Sim, estou. Os livros, portanto, ainda não estão nas estantes; o suave tédio da ordem ainda não os envolve.

Walter Benjamin, 2009, p. 227.

Trago as palavras de Benjamin para abrir este capítulo em que pretendo desempacotar minha biblioteca, não de livros físicos, mas de livros/saberes, construídos por diferentes autores, sobre as BE, as SL e as possibilidades do trabalho com a leitura nesses espaços. Mergulhada num universo de muitos conhecimentos e debates, hipóteses e convicções, vindas de diferentes campos e da minha própria experiência com o tema, pretendo ir organizando uma coleção de livros/saberes, livros/debates, livros/pesquisas: não para colocá-los numa estante e esquecê-los, mas para revisitá-los durante as discussões que serão empreendidas nesta tese. Assim, em sua primeira parte, serão apresentadas reflexões sobre a revisão bibliográfica realizada, trazendo vozes de diferentes campos, e justificando também os motivos que nos levaram a aproximar os estudos que têm a biblioteca escolar como foco e os que se debruçam sobre as chamadas salas de leitura. Na segunda, refletiremos sobre minha trajetória de 30 anos de atuação na biblioteca de uma escola privada do Rio de Janeiro (EDEM)¹⁵, tecendo articulações com discussões presentes em estudos sobre esses espaços escolares e sobre aspectos relacionados à leitura: espaços, acervos, práticas de leitura, mediadores, mediações, leitores. São muitos os livros/saberes a serem desempacotados. Vamos a eles, tentando dar-lhes uma forma.

2.1 Entre teses, dissertações e artigos: reflexões sobre a revisão bibliográfica

Hoje as modernas bibliotecas se organizam de diferentes formas, de acordo com suas finalidades e do público a que pretendem atender, reflete Britto (2011). E para o autor, quanto mais uma biblioteca conseguir prever o tipo de leitura que importa a seus frequentadores e organizar-se nesse sentido, mais apropriada ela será. Partindo dessas ideias, podemos refletir da mesma forma tomando como objeto de observação somente as BE/SL, pois cada uma, de acordo com a faixa etária dos alunos que recebe, dos recursos e acervos que dispõe, da concepção que revela sobre suas possíveis dimensões, também se organizará de formas distintas, revelando diferentes faces. A revisão

¹⁵ Escola Dinâmica do Ensino Moderno. Rio de Janeiro. Escola onde trabalho desde 1990.

bibliográfica que desenvolvi aponta para esta constatação, pois nas pesquisas lidas encontram-se discussões que analisam diferentes experiências de BE/SL, tanto em termos de concepções sobre suas funções, como das práticas por elas empreendidas junto a diferentes faixas etárias.

Parto do princípio de que o tema da BE revela a convergência de interesses de dois campos do conhecimento – Educação e Ciência da Informação/ Biblioteconomia. Para justificar esta ideia, destaco inicialmente dois artigos de Campello et al. (2007 e 2013). O estudo de 2007 – “Literatura sobre biblioteca escolar: características de citações de teses e dissertações brasileiras”¹⁶ - teve como objetivo identificar influências de autores e de áreas de conhecimento, características de citação e diferenças entre teses e dissertações brasileiras, cuja questão central fosse a BE. A pesquisa se deteve em estudos realizados entre os anos de 1970 e 2002 e identificou a significativa influência do campo da Educação nesses estudos, tendo como principal autor citado Ezequiel T. da Silva, pesquisador da área da Educação e que tem a leitura como foco de seu trabalho.

Já no estudo de 2013 – “Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte”¹⁷ – o objetivo foi o de analisar o quadro de pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil, entre 1975 e 2011, buscando identificar: assuntos pesquisados; embasamento teórico-conceitual; metodologias e técnicas utilizadas; resultados e conclusões dos estudos. A análise documental de 70 relatos de pesquisas foi separada em seis categorias: biblioteca escolar como espaço de aprendizagem; integração bibliotecário/professor; estudos de usos e usuários; coleção; leitura; pesquisa escolar. Dentre elas, a que versa sobre a leitura foi a que apresentou o maior número de trabalhos: dezessete. Doze concentraram-se no período de 2000 a 2007 e dentre os que eram teses e dissertações, sete foram defendidos na área da Educação e apenas três na da Ciência da Informação (CI). De 2007 a 2011, estudos que se relacionam à pesquisa escolar fizeram-se mais presentes do que os que abordam a leitura, o que apontaria (talvez), como indagam os autores do artigo, para um sinal de mudança de foco dos pesquisadores da área da CI. A área estaria buscando conhecimentos “para embasar sua ação educativa que se amplia para além da questão da leitura, e incorpora questões ligadas à competência informacional” (CAMPELLO et al., 2013, p. 146).

¹⁶ Artigo disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v19n3/03.pdf>. Visualizado em setembro de 2015.

¹⁷ Artigo disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2013v18n37p123/25335>. Visualizado em setembro de 2015.

Para Campello et al. (2007), o interesse pela biblioteca escolar no campo da CI/Biblioteconomia ressurgiu no bojo de movimentos de valorização da educação empreendidas pelos últimos governos e pelas teorias construtivistas, quando a necessidade de buscar soluções para problemas de ensino-aprendizagem se acentuou e a biblioteca é então “relembrada como um recurso que pode contribuir para as ações educativas” (p. 228). Os dois estudos aqui citados foram desenvolvidos por pesquisadores da CI, mas apontaram o interesse pelo tema da BE também na Educação, seja pelo número de trabalhos desenvolvidos por autores desse campo, seja pela presença de orientadores oriundos dele.

Na revisão bibliográfica da tese, esta convergência de interesses também se mostrou clara, reforçando o que os artigos de Campello et al. (2007 e 2013) já apontavam: a maior parte dos trabalhos encontrados, entre teses, dissertações e artigos se divide entre as áreas da Educação e CI, embora, em quantidades menores, apareçam também em Letras, Comunicação, Psicologia e outras áreas.

Quando iniciamos a revisão, escolhemos como indicadores os termos “biblioteca escolar” e “sala de leitura”. “Biblioteca Escolar” por ser a nomenclatura tradicional utilizada para este espaço escolar de guarda de livros e interação com a leitura. No entanto, a busca por “Sala de Leitura” se fez necessária pelo fato de que este termo é também utilizado por escolas públicas e particulares do país, quando se referem aos espaços específicos de livro e leitura que se assemelham às bibliotecas em variados aspectos, como acontece em algumas Redes de Ensino do país, inclusive a do Rio de Janeiro, onde se desenvolveu o campo da presente pesquisa. As SL das escolas da SME-Rio, de acordo com a tese de Pimentel (2011)¹⁸, foram criadas na gestão do secretário de Educação do Estado, Darcy Ribeiro, a partir de 1985. Idealizador dos CIEP (Centros Integrados de Educação Pública), Ribeiro, antropólogo e educador, apostava na biblioteca como um importante instrumento pedagógico e, segundo o estudo citado, várias frentes de trabalho foram propostas por ele, inclusive cursos de aperfeiçoamento para professores que exerciam a função de bibliotecários: “como o exercício da função de bibliotecário coube ao professor, esse espaço passou a ser denominado ‘Sala de Leitura’ para evitar questões com os profissionais formados em Biblioteconomia” (PIMENTEL, p. 113). Portanto, a escolha por essa nomenclatura, no momento em que

¹⁸ ESPAÇOS DE LIVRO E LEITURA: um estudo sobre as Salas de Leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Tese defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. 2011. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/tese_claudia_pimentel.pdf

foram criadas as SL na gestão de Darcy Ribeiro, não se colocou como marca que evidenciasse uma nova concepção sobre o espaço da BE.

Outra pesquisa encontrada e que ajuda a pensar sobre o uso do termo “sala de leitura” para denominar o espaço de guarda e dinamização de acervos na escola é a tese de Polido (2012) - “Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino do Estado de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento”¹⁹. Desde 1972, a Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP) desenvolve em suas escolas o projeto Salas de Leitura e foi sobre os 40 anos de existência deste projeto que a pesquisadora se debruçou, tanto por meio da análise de documentos que revelam os diferentes momentos e concepções que o guiaram até 2012, como da investigação sobre as práticas de leitura até então por ele desenvolvidas.

No que tange à diferenciação entre os conceitos de BE e SL, a autora ressalta que o conceito de SL por ela utilizado se aproxima, “mas não se equivale ao conceito de Biblioteca, tendo em vista suas especificidades. Sua principal semelhança está no fato de compartilharem atribuições e metas” (POLIDO, 2012, p. 23). A pesquisadora dialoga com as ideias de Silva (2009: p. 22-23), para compreender o espaço da biblioteca pública e da escolar como espaços que comportam duas zonas: uma mais formal, onde se recepciona o aluno e há mobiliários como estantes e mesas para pesquisas e outra mais informal, destinada a cantos de leitura, com o acervo sendo apresentado de forma mais descontraída e com mobiliários de fácil acomodação, como tapetes etc. Em suas reflexões, Polido conclui que as SL da RMESP se caracterizam por uma mescla entre as duas zonas citadas por Silva (2009): esta não seria então uma das aproximações entre os espaços da BE e da SL, que a própria autora compreende existir?

Embora o objetivo do estudo de Polido (2012) não tenha sido o de diferenciar os espaços BE e SL, na leitura das conclusões a que ela chega, a partir das análises documentais realizadas, observam-se indícios que apontam para semelhanças entre a BE e a SL: de acordo com a autora, ao longo das quatro décadas de existência, o Projeto passou por várias reorganizações, tanto estruturais como de objetivos, mas determinadas características se mantiveram desde o início: sala mobiliada com prateleiras, mesas, cadeiras; disponibilização de obras de referência e de literatura infanto-juvenil; atividades orientadas por professor designado para a função; aulas semanais com todas

¹⁹ Tese defendida na Faculdade de Educação da USP. 260p. 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06092012-140437/pt-br.php>
Visualizada em setembro de 2015.

as turmas da escola; horário especialmente dedicado a atividades de pesquisa, entre outras. Essas são atividades que em geral são encontradas nos espaços específicos para a guarda de livros e atividades com a leitura nas escolas, tanto quando eles são denominados de biblioteca escolar, como quando são chamados de sala de leitura.

Também os resultados da pesquisa “Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil”, produzido pelo MEC em parceria com organizações internacionais, como comentado na apresentação desta tese, sustentam a ideia de que no Brasil outras nomenclaturas são utilizadas para se referir às bibliotecas escolares, no entendimento das escolas que as abrigam, tais como salas de leitura e até cantinhos de leitura. Além dos respondentes não exprimirem com muita convicção o que poderia ser elencando como diferenciações entre esses espaços. Para a gerente de Mídia-Educação da SME-Rio²⁰, profissional que coordena o Programa Salas de Leitura das escolas municipais do Rio de Janeiro, tanto as SL, como as BE podem ser compreendidas como “espaços organizados com acervos catalogados, registrados, com dinâmica sistemática de empréstimos e serviços próprios desse campo de atuação dentro da escola” (entrevista SME, junho/2016). Nesse sentido, reforça que esse espaço, ao desenvolver tais ações e funcionar de modo articulado ao contexto do projeto político pedagógico da escola, estaria cumprindo a sua função.

Assim, elucidados os motivos que nos levaram a escolher os termos “biblioteca escolar” e “sala de leitura” como descritores para se realizar a revisão bibliográfica, trazemos agora as reflexões construídas a partir das dissertações e teses encontradas nos portais da CAPES e da BDTD (Biblioteca de Teses e Dissertações) e dos artigos vinculados ao SCIELO e também a CAPES. No que se refere às teses e dissertações, os programas que mais apresentam estudos foram os da Educação e da CI, embora outras áreas do conhecimento também tenham marcado presença. Uma observação que pareceu relevante diz respeito à ausência de estudos na área da CI, quando do uso do descritor “sala de leitura”, apontando para a ideia de que esse termo não se apresenta na esfera dos discursos deste campo. Talvez ainda, para este campo do conhecimento, seja clara a diferenciação de concepções e funções sobre a BE e a SL. Em contrapartida, ao colocarmos o termo “biblioteca escolar”, um crescente número de trabalhos vinculados a esta área se faz notar, mas não excluem trabalhos de outras áreas e, em maior número

²⁰ SME-Rio – sigla para Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. A gerente de Mídia-Educação, entrevistada em junho de 2016, ocupa este cargo, estando à frente do Programa Salas de Leitura, desde 2001. Concedeu esta primeira entrevista, no momento em que buscávamos indicações de salas de leitura para realizar o trabalho de campo.

que os próprios estudos da área da CI, aparecem pesquisas desenvolvidas no campo da Educação. Vejamos inicialmente as dissertações e teses que aparecem no portal da CAPES, a partir do descritor “biblioteca escolar”:

Neste portal, no momento em que foi feita a revisão bibliográfica, em junho de 2015, só estavam disponíveis trabalhos realizados a partir do ano de 2011 e na busca só apareceram trabalhos de 2011 e 2012. Estavam registrados 27 trabalhos: 25 dissertações e duas teses - 10 trabalhos em Educação; 6 em CI; 6 em Letras/Linguística; 1 em Fonoaudiologia, 1 em Ensino aprendizagem e 1 em Ensino de Ciências e Matemática. Das 27 pesquisas, foram selecionadas 12²¹ que discutem temas que dialogam com as questões desta pesquisa, sendo seis da área da Educação, quatro da CI e dois da Letras. Nas seis pesquisas selecionadas da área da Educação - Carvalho (2011); Morgana (2011); Oliveira (2011); Sousa (2012); Villa (2012); Silva (2012) - alguns temas chamam a atenção: a investigação sobre a influência das políticas de livro e leitura nas práticas desenvolvidas em bibliotecas escolares, as práticas de mediação da leitura literária desenvolvidas por professores na biblioteca escolar, os discursos de alunos e professores sobre esse espaço escolar, a utilização dos acervos do PNBE e questões relacionadas ao letramento literário em diferentes segmentos escolares. Dentre elas destacamos, tanto na questão dos temas discutidos, como na forma de abordá-los (por meio de entrevistas e observações participantes), a dissertação de Sousa (2012) - “A biblioteca como contexto de formação da criança leitora: ações e significações de crianças e professoras” (UFRGN)²². A autora teve como objetivo observar a implementação e dinamização de uma BE, analisar as práticas de leitura ali desenvolvidas e, também por meio das vozes dos leitores, buscou entender as significações de crianças e professoras envolvidas como sujeitos dessas práticas. Sousa discute o espaço da BE, problematizando questões relacionadas ao ato de ler enquanto prática social; prática que para ser apreendida e desenvolvida, de acordo com sua pesquisa, implica mediações intencionais e sistemáticas.

As quatro pesquisas da área da CI selecionadas no portal da CAPES, apresentam temas que também podem trazer problematizações para esta tese. A dissertação de Bessa (2011) discute a relação entre bibliotecários e professores de turma para o desenvolvimento de atividades pedagógicas na BE, indo ao encontro de discussões do

²¹ As 12 dissertações selecionadas no portal da CAPES com o descritor “Biblioteca Escolar” encontram-se listadas nos apêndices.

²² As referências completas sobre esta dissertação e sobre as todas que serão comentadas, encontram-se nos apêndices, juntamente com as teses citadas.

campo da CI que concebem este espaço como uma instância escolar voltada principalmente para o desenvolvimento de aprendizagens informacionais planejadas. Em sua conclusão, a autora aponta que esta parceria se dá de forma tímida, pois de um lado os professores não entendem este espaço escolar como colaborador para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, por outro, falta ao bibliotecário uma formação mais voltada para diferentes demandas do campo da Educação. Dessa forma, este estudo dialoga com questões já problematizadas nesta tese a respeito dos profissionais que se responsabilizam por este espaço na escola. Duas outras dissertações da área da CI - Lanzi (2012) e Santana (2011) – apresentam como tema questões relacionadas ao uso das TIC (tecnologias de informação e comunicação) para o desenvolvimento da competência informacional dos alunos; discussão que aparece também em diferentes artigos da área da CI, revelando ser esta uma preocupação crescente para a área, diferentemente do que pode ser observado nos estudos da Educação, nos quais a maior parte das pesquisas não aborda prioritariamente questões sobre competência informacional e nem sobre a utilização das TIC, como observado nos destaques dos temas encontrados nas dissertações aqui selecionadas. Ainda um estudo da área da CI – Dantas (2012) - defendido na UFF (Universidade Federal Fluminense), chamou a atenção, pois analisa as práticas informacionais dos sujeitos na BE das unidades do Colégio Pedro II (CPII) e os sentidos produzidos por alunos, ex-alunos, professores, bibliotecários e diretores da Instituição sobre este espaço. O que dizem todos esses sujeitos sobre a biblioteca escolar da qual se utilizam ou se utilizaram? Considerar as falas dos sujeitos da pesquisa para a análise daquilo que se quer conhecer é uma forma de fazer pesquisa próxima da que almejamos para esta tese.

No portal da CAPES, usando o descritor "biblioteca escolar", ainda foram selecionados dois trabalhos da área de Letras - Dias (2011) e Carmo (2012): ambos perpassam o tema da formação do leitor e o lugar da biblioteca escolar nessa formação; trabalham questões de acervos e também práticas de ensino-aprendizagem de leitura. Questões que se aproximam mais das discussões do campo da Educação do que da CI. Antes de passarmos ao descritor "sala de leitura", vale ressaltar que no portal da CAPES só duas teses encontravam-se registradas (nas áreas de Artes e Educação Matemática), mas não dialogavam com minha proposta.

Passemos agora para o uso do descritor "sala de leitura" no portal da CAPES, onde foram encontrados onze estudos referentes também aos anos de 2011 e 2012: seis dissertações, quatro teses e um trabalho de mestrado profissional. Em relação às áreas

de conhecimento, oito pesquisas foram realizadas na Educação, uma em Administração, uma em Comunicação e uma em Ensino de Ciências e Matemática. Como já colocado, não aparecem trabalhos da CI ao usarmos o descritor “sala de leitura” e a predominância de trabalhos na área da Educação é novamente constatada. Das seis dissertações encontradas, foram selecionadas duas que se voltam especialmente para análises sobre práticas de leitura desenvolvidas em salas de leitura: a de Fecher (2011) que, partindo de seus acervos de literatura infanto-juvenil, focaliza como as atividades de leitura nesse espaço escolar podem estabelecer o diálogo e a reflexão crítica sobre a discriminação racial e a diversidade cultural. Esta pesquisa também contou com procedimentos metodológicos que foram utilizados nesta tese, como observações participantes e entrevistas com professores da sala de leitura e alunos; e a de Duarte (2012) que tem como campo duas SL/Polos das escolas municipais do Rio de Janeiro e analisa as concepções que sustentam a configuração destes espaços e as práticas neles desenvolvidas, dialogando com as concepções de leitura que circulam na literatura da área. Analisa tanto os documentos que regem as SL, como as condições para a realização de práticas nesses espaços. Por meio de um estudo de caso, procura entender como as mudanças que surgem nos documentos políticos chegam às escolas e são reconfigurados nas práticas das SL observadas, articulando nas análises aspectos dos universos macro e micro.

Entre as teses, das quatro que apareceram, foram selecionadas duas: ambas na Educação e ambas já citadas anteriormente. A tese de Pimentel (2011) se propôs a conhecer o projeto de salas de leitura desenvolvido nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, analisando-o nos níveis macro, meso e micro, observando, nesse último nível, uma sala de leitura polo. O estudo voltou-se especialmente para reflexões sobre composição e organização do acervo literário e dos espaços de livro e leitura, refletindo sobre o lugar que a literatura pode ocupar na escolarização da leitura; em diálogo com tais objetivos, buscou-se ainda compreender as estratégias para gestão e formação de professores. Tendo em vista a promulgação da lei da BE, a pesquisa elabora proposições para composição de acervos e promoção da leitura em SL ou BE.

A segunda tese é a de Polido (2012), cujo foco de investigação está na organização e funcionamento das SL das escolas públicas da Rede Municipal de Educação de São Paulo e que, ao longo da existência do projeto, vêm adequando-se a diferentes concepções de leitura decorrentes de diferentes propostas educacionais das gestões que assumiram a administração municipal. O trabalho investiga quais aspectos

de organização e funcionamento, desses espaços, podem ser redimensionados de forma a conceber ações de sucesso nas unidades de ensino. As conclusões da pesquisa indicam que as SL da RMESP, ao longo de seus 40 anos de existência e regidas pela mesma legislação específica, apresentam heterogeneidades quanto a sua organização e funcionamento; na última década, de acordo com os dados da tese, percebe-se um avanço quanto ao estabelecimento de critérios para organização do espaço e do acervo e uma orientação mais direcionada quanto às práticas a serem desenvolvidas.

As teses de Pimentel (2011) e Polido (2012) dialogam em muitos aspectos com as questões deste estudo, uma vez que procuram entender concepções e práticas que influenciam o desenvolvimento do trabalho com a leitura no espaço da SL/BE e, ao apontarem proposições para a dinâmica desses espaços ou destacarem orientações mais direcionadas para o seu uso, se aproximam da ideia de experiências consolidadas e que, por vezes, alcançam visibilidade e reconhecimento interno e externo.

Como observado, o portal de teses e dissertações da CAPES apresentou trabalhos produzidos apenas nos anos de 2011 e 2012. Assim, para ampliar meu olhar sobre a produção acadêmica a respeito da BE/SL, realizei uma busca na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD). Nesse portal, ao colocar o descritor “biblioteca escolar”, apareceram 57 trabalhos, começando pelo ano de 1980. Entre teses e dissertações, a maior parte concentra-se no período de 2006 a 2014, num total de 49 pesquisas. As oito restantes estão entre os anos 1980 e 2005, deixando claro que o interesse pelo tema da BE só avançou significativamente nos últimos nove anos. Após a leitura dos resumos das 49 pesquisas encontradas na BDTD, foram selecionadas 35 e a área que apresentou o maior número de trabalhos, com 21 pesquisas, foi a da Educação: 17 dissertações e quatro teses. Em seguida, aparece a área da CI, com nove trabalhos: oito dissertações e uma tese. Os cinco trabalhos restantes, dentre os selecionados, dividiram-se entre as áreas de Letras (tese), Linguística (uma tese e uma dissertação), Psicologia (dissertação) e Distúrbios da Comunicação (dissertação). Pelos números aqui apresentados, a partir do descritor “biblioteca escolar”, é possível perceber que a quantidade de teses defendidas ainda se mostra tímida: apenas sete. Uma constatação que aponta para a necessidade da realização de outros estudos sobre o tema e que possam desenvolver, na forma aprofundada que uma tese requer, novas problematizações e respostas para ele.

Por conta do número de pesquisas selecionadas neste portal e que dialogam em diferentes aspectos com esta proposta, destacamos nesta parte da revisão apenas os temas que, de uma forma geral, foram mais abordados por elas, citando alguns

exemplos para cada um deles: **a)** políticas e programas de livro, leitura e biblioteca (Viana, 2014; Carvalho, 2011;); **b)** história da biblioteca escolar no Brasil (Martins, 2013; Souza, 2009;); **c)** acervos literários premiados e/ou distribuídos pelo PNBE às bibliotecas/salas de leitura (Dadie, 2013; Costa, 2009); **d)** biblioteca, linguagem e letramento (Machado, 2003; Schuchter, 2010); **e)** mediação da leitura literária na biblioteca escolar (Oliveira, 2011; Feitosa, 2008); **f)** formação e práticas de professores e bibliotecários que atuam na biblioteca escolar (Oliveira, 2014; Moreira, 2014); **g)** relação entre biblioteca, sala de informática, tecnologias de informação e comunicação (TIC) e práticas informacionais (Ferreira, 2009; Santos, 2014, Schuchter, 2010; Alonso, 2007; Pieruccini, 2004); **h)** relação entre projeto pedagógico da escola, a sala de aula e a biblioteca escolar (Ferreira, 2009; Silva, 2006; Pinheiro, 2006).

Vale ressaltar que os trabalhos aqui citados envolvem, por vezes, a combinação de alguns desses temas, mas, pela leitura de seus resumos, introduções e conclusões, pareceram priorizar os temas nos quais foram relacionados. Dentre as pesquisas encontradas na BDTD, partindo do descritor “biblioteca escolar”, destacamos duas que parecem se relacionar mais com os objetivos deste estudo. A primeira é a dissertação de Moraes (2009) – “Impasses e possibilidades da atuação dos profissionais das bibliotecas da Rede Municipal de Belo Horizonte” – que, apesar de sugerir no título o foco nos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares, em seu desenvolvimento aborda questões relacionadas às necessidades para que uma biblioteca escolar se dinamize produtivamente: acervo, profissionais, pendências, estratégias, contradições, relações com a comunidade escolar, recursos, incentivos que também passam pelas políticas e programas de livro e leitura (revitalizando bibliotecas e/ou distribuindo acervos de qualidade) etc. Essa dissertação foi defendida no programa de Pós-graduação em Educação, da UFMG – programa que vem desenvolvendo vários estudos relacionados à BE - e dialoga com as questões desta tese, pois, ao adentrar o campo, observa, conclui e aponta para possibilidades deste espaço no desenvolvimento da experiência leitora dos alunos, sem deixar de destacar aquilo que ainda se mostra incipiente nesse processo.

A segunda pesquisa trabalha com a ideia de trabalhos desenvolvidos em BE e considerados referências. Trata-se da tese de Lopes (2014), defendida no programa de Pós-graduação em Educação da UNESP (Presidente Prudente) e que volta seu olhar para as bibliotecas escolares da rede municipal de ensino de Rio Verde – Goiás. Paralelamente à análise que realiza sobre a experiência de três BE deste município, a pesquisa desenvolve um estudo sobre a experiência de três BE da rede municipal de

Londrina-PR. As escolas de Londrina foram escolhidas pelo fato desse município ser reconhecido como tendo um dos sistemas de BE mais eficientes do Brasil, segundo o autor, o que poderia servir de parâmetro para as BE de Rio Verde. Ao se debruçar sobre as experiências de Londrina, o autor teve como intuito analisar as políticas de leitura deste município que colocam a biblioteca como célula central para a formação de leitores, observando também os investimentos e as práticas pedagógicas, desenvolvidas nessas bibliotecas, de incentivo à compreensão e recriação dos sentidos dos textos. Como ressalta, não teve como intenção compará-las às experiências de Rio Verde, nem buscar um ideal a ser copiado: “O que se pretende ao inserir a realidade das bibliotecas de Londrina nesta pesquisa é ter um exemplo de experiências bem sucedidas junto aos programas de B.E. [...] é analisar e compartilhar os principais resultados e experiências obtidos nas B.E’s desse município como um parâmetro, na busca de uma coletividade para as atividades desenvolvidas nas bibliotecas” (LOPES, p. 19).

Destacadas essas pesquisas, passamos a apresentar as dissertações e teses encontradas na BDTD, quando usamos o termo “sala de leitura”. Entre as dissertações estavam disponíveis onze pesquisas, mas selecionei apenas quatro: Deco (2012); Axer (2012); Cunha (2006) e Fonseca (2004). Dentre as teses, apareceram cinco trabalhos e dois foram destacados: Pereira (2013) e Polido (2012). Importante ressaltar que entre os seis trabalhos selecionados em função de afinidades com o objeto desta pesquisa, as quatro dissertações destacadas se debruçaram sobre as SL do município do Rio de Janeiro. Entre as duas teses selecionadas, uma aborda o projeto SL da rede municipal de São Paulo e a outra, ao discutir como os acervos do PNBE são utilizados nas escolas, volta seu trabalho de campo para duas escolas públicas do município de Campinas (SP). A tese de Pimentel (2011) sobre as salas de leitura do município do Rio de Janeiro, já citada quando analisamos o portal da CAPES, não aparece na BDTD e, entre todas as teses que foram disponibilizadas a partir do descritor “sala de leitura”, foi a única que se debruçou sobre a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Nesse sentido, apesar de se fazerem presentes quatro dissertações sobre as SL do RJ, desenvolver mais uma tese que também observa e analisa algumas de suas experiências mostra-se relevante, pois poderá apontar para novas possibilidades para as SL da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Observa-se, que duas dissertações, de Cunha (2006) e Fonseca (2004), versam sobre mudanças na concepção das Salas de Leitura da SME-Rio que, num determinado período, passaram a incorporar outras mídias, como proposta para sua efetivação. As duas pesquisas analisaram documentos oficiais e observaram as

práticas que começaram a acontecer nas SL, procurando entender como as escolas observadas lidavam com aquele espaço multimidiático. As outras duas dissertações sobre as SL das escolas da SME-Rio foram defendidas em 2012. A de Axer (2012) apresenta uma investigação sobre os currículos destinados às SL deste município desde 1985, quando o projeto foi iniciado nos CIEP (Centros Integrados de Educação Pública), e como ele se expandiu para toda rede posteriormente. O estudo analisou documentos e também a prática de uma SL, problematizando questões relacionadas à dicotomia currículo escrito/currículo vivido e evidenciando que os docentes da SL, ainda que não reconheçam, produzem currículos para além dos que chegam prontos às suas salas. Também de 2012, a dissertação de Deco (2012) - a mesma que aparece no Portal CAPES, usando o descritor "sala de leitura" e identificada como Duarte (2012) nos interessa, pois, como já ressaltado, focaliza especialmente as SL/Polos da Rede Municipal do Rio de Janeiro, para analisar as concepções que sustentam a configuração destes espaços e as práticas neles desenvolvidas, procurando entender como as mudanças que surgem nos documentos políticos chegam às escolas e são reconfiguradas nas práticas das Salas observadas.

Entre as teses, a de Pereira (2013) envolveu a análise documental do PNBE e PNLL (programas que envolvem distribuição de acervos às escolas) e a observação do uso desses acervos em duas escolas públicas de Campinas (SP). De acordo com os dados construídos, a autora conclui que os livros do PNBE ainda não foram incorporados ao contexto escolar das experiências observadas. Conclui ainda que o tempo concedido aos alunos para uso da sala e exploração dos livros mostra-se pequeno e que as professoras responsáveis pela SL não têm uma função definida, o que comprometeria o processo de formação de leitores. A segunda tese é a de Polido (2012), já citada anteriormente, e que se debruça sobre os 40 anos de existência do projeto Salas de Leitura da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP), procurando relacionar questões que passam pelas análises de documentos e também pelo funcionamento prático das salas de leitura.

Finalizado o quadro de teses e dissertações encontradas nos portais da CAPES e da BDTD, trazemos ainda uma última reflexão, a partir de uma análise quantitativa, sobre artigos cujos temas se relacionam à BE/SL. Assim, no portal do SCIELO, buscando por assunto em toda coleção e usando o descritor "biblioteca escolar", no período de 2005 a 2015, apareceram 17 artigos: 10 deles estão publicados em revistas relacionadas ao campo da CI, a saber: *Transinformação* (3); *Perspectiva Ciência da*

Informação (4); Ciência da Informação (3). Ligados à área da Educação aparecem 6 trabalhos, nas revistas: Educação e Realidade (2); História da Educação (1); Caderno CEDES (1) e Revista Brasileira de Educação (2). O 17º artigo disponível no SCIELO é da Revista Linguagem e Discurso, ligada à área da Linguística. Os artigos que mais se relacionam aos objetivos desta tese foram listados na bibliografia.

Na busca por assunto em toda a coleção e usando o descritor "sala de leitura", no período de 2005 a 2015, nenhum artigo foi disponibilizado. Diferente do que acontece no portal de periódicos CAPES quando, numa busca por artigos dos últimos cinco anos, apesar de serem poucos, já aparecem seis artigos partindo do descritor "sala de leitura". Outra observação possível de se fazer sobre o número de artigos presentes neste portal, diz respeito à busca refinada pelo termo "biblioteca escolar". Nesse caso, 123 trabalhos são disponibilizados, incluindo vários desenvolvidos em outros países. A discrepância entre o número de trabalhos encontrados na coleção do SCIELO e na dos Periódicos CAPES, ao usar o descritor "biblioteca escolar", pode sugerir, por um lado, que as escolhas para publicação nas revistas do SCIELO sejam feitas de forma mais criteriosa, porém, olhando por outro ângulo, os resultados encontrados nesse portal acabam não revelando, se comparados com os Periódicos CAPES, a amplitude da produção de artigos sobre a BE. Também é possível perceber a pouca presença de artigos, nos dois portais, quando do uso do descritor "sala de leitura", reforçando talvez a ideia de que esse termo esteja mais circunscrito a experiências pontuais, como algumas Redes Municipais de Educação de estados brasileiros (RJ e SP).

Finalizando a revisão bibliográfica, tomamos como argumentos que justificam a proposta desta tese, os seguintes pontos:

- a) A maior parte da produção acadêmica a respeito do tema da BE/SL vem sendo desenvolvida há pouco mais de dez anos e há um número bem menor de teses do que de dissertações, sendo que a primeira tese foi defendida só em 2003.
- b) tema de interesse macro (concepções e políticas) e micro (práticas escolares de leitura) e também discutido por diferentes áreas do conhecimento.
- c) Entre as dissertações e teses a que tivemos acesso, poucas partiram da ideia de analisar experiências que tivessem alcançado visibilidade/reconhecimento.
- d) Entre as teses que se voltaram para a análise de projetos de SL/BE de Redes Municipais de Educação específicas, apenas uma focalizou a do Rio de Janeiro, embora apareçam cinco dissertações.

e) Lei nº 12.244 (Brasil, 2010), que prevê a universalização das BE até o ano de 2020: ao discutir concepções e práticas de SL que alcançaram visibilidade, esta tese poderá contribuir com as discussões do campo da Educação, pois não basta que a lei seja cumprida: é necessário pensar sobre as possibilidades de trabalho empreendidas pelas/nas SL/BE para a ampliação da experiência leitora de seus frequentadores.

2.2 Da experiência profissional à pesquisa: concepções e práticas em debate

Em 2006, fui premiada no Concurso “Os Melhores Programas de Incentivo à Leitura”, organizado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), tendo apresentado nesta ocasião o projeto que desenvolvia na EDEM, escola particular onde até hoje trabalho, e que intitulei como “Biblioteca Escolar e Promoção da Leitura”. Em 2015, a FNLIJ comemorou 20 anos deste concurso e convidou alguns dos responsáveis por trabalhos premiados que permaneciam em atuação para se apresentarem num seminário. Foi solicitado aos responsáveis que apresentassem reflexões sobre os fatores motivadores de seus projetos, as ações e atividades empreendidas por eles, o público atingido, o acervo utilizado e os fatores que teriam dificultado ou favorecido seu desenvolvimento. Naquele momento, me vi diante de vinte e seis anos de trabalho, tentando de forma objetiva responder às indagações que me foram feitas. O que havia me motivado a continuar buscando formas de trabalhar com a leitura no espaço da BE? Que fatores teriam contribuído ou dificultado esse processo ao longo de todo este tempo? Quais eram as minhas respostas? Havia novas perguntas?

Estas provocações também me foram feitas em 2009, quando, após ministrar um curso sobre BE, na Casa da Leitura, sede do PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), e tendo tomado como base para seu desenvolvimento minha experiência na EDEM, fui convidada a escrever um artigo, posteriormente publicado na Coleção “Cursos da Casa da Leitura”: “Biblioteca escolar: muito além de estantes arrumadas” (TRAVASSOS, 2010, p. 65-73). No artigo, apresentei reflexões sobre minha prática, desde meus primeiros passos, dialogando com autores que nutriram minhas concepções sobre as possibilidades de um trabalho efetivo nesse espaço escolar.

Assim, para o desenvolvimento deste item, volto às respostas que tenho tentado construir a respeito das possibilidades de trabalho na BE, procurando um olhar exterior e crítico sobre elas, mas também às perguntas que permanecem e continuam surgindo nesse meu percurso profissional: às reflexões tecidas no artigo e no seminário da FNLIJ, acrescento diferentes indagações de pesquisadores que refletem sobre este tema. Em

última instância, o retorno às minhas próprias reflexões traduz meu desejo de transformar as perguntas que me fiz profissionalmente e as respostas que dei a elas, em perguntas de pesquisa: uma busca por respostas outras - que acrescentem, complementem, reflitam ou refratem as minhas - mas que possam contribuir para as discussões do campo da Educação, no que diz respeito às possibilidades da BE/SL se constituir como um espaço para o incentivo, o ensino e a experiência com a leitura.

2.2.1 Biblioteca, escola e leitura

“Disseminar ou fazer circular a cultura não é simplesmente ‘encontrar’ o livro na prateleira e entregá-lo ao leitor, mas orientar esse leitor no sentido de ler bem e ler mais”, afirma Silva (1983), num trecho de um texto que vem acompanhando minhas reflexões desde que comecei a trabalhar numa biblioteca escolar. No final dos anos 1980, suas reflexões, assim como as de Perrotti (1990, p. 74), quando o autor provoca a pensar sobre “em que medida ocorrências institucionais aguçam curiosidades, procura de respostas, desejos de ler?”, foram fundamentais para o desenvolvimento do meu trabalho, pois quando iniciei minhas atividades na biblioteca da EDEM, pouco conhecia sobre suas possibilidades para incentivar a leitura e contribuir para a formação de leitores. Nutrida pelas reflexões dos dois autores, fui descobrindo caminhos para o desenvolvimento deste trabalho que, como defendi no projeto premiado e no artigo que escrevi, permanece procurando conceber a biblioteca da escola como espaço para a circulação significativa da cultura e do conhecimento e que tem me colocado constantemente diante de reflexões sobre a leitura, a formação do leitor, a escola, a sociedade: que lugar a leitura ocupa em nossas vidas de educadores e cidadãos e na vida de nossos alunos? Que lugar a leitura ocupa em nossa sociedade? O que buscamos na leitura e onde podemos chegar a partir do contato com ela? Leitura se ensina? Como? Leitor se forma? De que maneira? O que é ser um leitor? Como a biblioteca da escola poderia se organizar e desenvolver práticas para responder a estas questões? O lugar da biblioteca pode se constituir na escola como um de seus espaços para o trabalho com a leitura? E, nesse sentido, quais seriam suas especificidades?

Ao dialogar com todas essas questões, fui compreendendo a BE como um espaço de múltiplas leituras e também com a possibilidade de acolher e conversar com diferentes leitores: alunos, professores, funcionários, pais, todos fariam parte deste conjunto. Na constituição e organização de acervos diversificados, a biblioteca guardaria muitas “surpresas” em suas estantes e que poderiam se transformar em novas

experiências para os leitores. Mas, como eu indagava no artigo, de nada adiantaria uma biblioteca cheia de leituras interessantes se não houvesse uma “política” para tirar os livros das prateleiras e fazê-los chegar às mãos, aos olhos e aos corações dos diferentes leitores. De nada adiantaria uma biblioteca cheia de livros se não criássemos condições para que os leitores pudessem encontrar aquilo que desejavam ou precisavam. Deveríamos, nutridas pelas reflexões de Perrotti (1980), criar ações que levassem os leitores à participação, à crítica, ao desejo de buscar conhecimentos, de descobrir, de saber, de ler. Não só na escola, mas pela vida afora. Assim, um caminho possível seria que o trabalho desenvolvido na biblioteca tentasse conceber seus leitores como sujeitos da cultura, capazes de criar e reelaborar experiências e informações obtidas por meio da leitura, como também apontavam as palavras de Silva (1983), ao afirmar que a leitura é uma necessidade concreta para a aquisição de significados e conseqüentemente de experiências nas sociedades onde a escrita se faz presente.

Tais questões nos fazem voltar às reflexões de Chartier (2009), quando o autor traz a ideia de apropriação da leitura como invenção – com o leitor fazendo algo novo com aquilo que recebe, interpretando, refletindo, dialogando com o texto - e, assim, produzindo significados. De acordo com o historiador e num diálogo que ele tece com as ideias de Michel de Certeau, o leitor seria “um caçador que percorre terras alheias” (CHARTIER, p. 77), que tem liberdade para subverter aquilo que o livro, o texto, a “terra alheia” lhe pretende apresentar. Porém, essa liberdade não seria absoluta e sim “cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura” (idem).

Cabral (2008), instigada por ideias de Roger Chartier, busca refletir sobre o que podemos compreender por práticas de leitura e por formas de apropriação do impresso. Segundo ela, as práticas de leitura estão associadas ao ato de ler que, por sua vez, relaciona-se com ações culturais aprendidas em diferentes sociedades: “Ações culturais aqui se referem a toda manifestação histórica do homem que contrasta com o naturalmente dado. [...] práticas culturais pressupõem tanto a criação humana quanto as heranças culturais transmitidas pelas gerações passadas” (CABRAL, 2008 p. 51). Nessa direção, ressalta ainda que a leitura e a escrita são produções da experiência humana que a história social promoveu e, “do ponto de vista da aprendizagem, correspondem a práticas valorizadas na transmissão cultural” (p. 71).

Ao refletir sobre as práticas culturais associadas à leitura, Cabral destaca a importância de compreendê-la como algo que envolve mais de um sujeito. De um lado o

autor, cujo texto que produz é criado a partir de seu acervo particular de leitura e do acervo cultural coletivo da sociedade em que está inserido. Do outro, há o leitor que, ao ler, “precisa acionar a sua memória discursiva, o acervo de leitura construído, os textos que fazem parte do repertório cultural, de modo a propor hipóteses de sentidos válidas para o tecido de palavras que tem diante de si” (CABRAL, 2008, p. 51). Além desse movimento do leitor frente ao discurso do texto, que envolve conhecimento linguístico, memória discursiva e ações culturais, como comenta a autora, há outros elementos que podem interferir na produção de sentidos quando se está diante de um livro impresso: o projeto gráfico, a encadernação, as ilustrações, a diagramação, o tipo de papel – elementos que constituem a sua materialidade e impõem também uma forma de ler.

As reflexões sobre o ato de ler, sobre o encontro entre leitores e textos, sobre as práticas de leitura que se perpetuaram e se modificaram com o tempo, em diferentes modos de ler – em silêncio, com os olhos, com os ouvidos, em grupos, solitariamente – são inúmeras e nos levam a refletir sobre aspectos da história da leitura. Segundo Chartier (2009), ao longo do tempo e dos lugares, os gestos de leitura mudam, assim como os objetos lidos e as razões de ler: “Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão” (p.77).

No mundo contemporâneo contamos com diferentes formas e suportes que transmitem o escrito: a produção do conhecimento já não encontra apenas no livro impresso suporte para sua existência e circulação. Esta questão nos provoca a pensar, no que tange a leitura atual, na relação entre texto, suporte e as práticas que dele se apoderam. Pois como coloca Chartier (1994, p. 100), a substituição da “materialidade do livro pela imaterialidade dos textos sem lugar específico”, instaura novas maneiras de ler e de se relacionar com a escrita. Ler na tela, com o advento dos computadores, e-books e redes sociais, por exemplo, altera a relação leitor-texto não só no que se refere aos gestos de leitura, mas também às possibilidades de interferência nos textos. O texto eletrônico, segundo o autor, permite múltiplas operações e o leitor/navegador, ao copiar, deslocar, reescrever, inverter, torna-se também um co-autor. Em entrevista ao jornal O Globo, Chartier (2016)²³ ressalta que esta flexibilidade do texto digital, tão presente nos

²³<http://oglobo.globo.com/cultura/livros/para-historiador-roger-chartier-book-jamais-substituir-livro-fisico-19813577>. “Para historiador Roger Chartier, e-book jamais substituirá livro físico” (título da entrevista). Visualizado em janeiro de 2017.

tempos atuais, apresenta aspectos positivos para a organização do conhecimento, contribuindo para a formação de comunidades digitais de autores e editores, porém, por outro lado, aponta que há também o perigo desse tipo de texto aberto se colocar “contra as categorias definidas desde o século XVIII na economia dos textos: o autor, o reconhecimento da originalidade da obra, que é a condição do copyright, a propriedade literária”. Para o historiador, esses “três impérios” são transformados ou apagados no mundo digital e flexível que ele descreve, porém, em contrapartida, afirma que a presença do texto eletrônico pode permitir aos homens ir ao encontro do sonho e da busca por uma biblioteca universal. Sonho perseguido desde os tempos de Alexandria - um lugar onde todos os livros e coleções pudessem estar reunidos: “com o texto eletrônico, a biblioteca universal torna-se imaginável (senão possível) sem que, para isso, todos os livros estejam reunidos em um único lugar” (CHARTIER, 2009, p. 117), comenta o autor, e completa seu pensamento afirmando que uma biblioteca eletrônica hoje permite “compartilhar aquilo que até agora era oferecido apenas em espaços onde o leitor e o livro deveriam necessariamente estar juntos” (idem, p. 119). No entanto, a biblioteca física foi e continua sendo um espaço privilegiado para o encontro entre os livros e os leitores e embora a biblioteca eletrônica seja uma realidade crescente em nossa sociedade, nos permitindo acessar obras e informações por meio digital, artigos decorrentes de pesquisas²⁴ atuais confirmam a valorização da materialidade do livro nas BE, principalmente as que têm as crianças como interlocutores mais presentes, compondo mais expressivamente seus acervos com livros literários e informativos: dois gêneros distintos com propostas interlocutivas diversas e que demandam do leitor diferentes modos de ler.

Assim, voltando a minha trajetória profissional, como dinamizadora de uma BE onde o livro impresso sempre se fez mais presente e reconhecendo-a como um espaço de múltiplas possibilidades de leituras, que demandam também diferentes modos de ler, continuava a me perguntar que práticas e estratégias de leitura deveriam ser desenvolvidas no intuito de aproximar os leitores da leitura e da escrita. Nesse caminho, fui me encontrando com reflexões que problematizaram aspectos desde a seleção e a

²⁴ Artigos decorrentes de pesquisas empreendidas pelo Grupo de Pesquisa “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão”, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, sob a coordenação da Professora Dra. Patrícia Corsino. O artigo “Reflexões sobre espaços e lugares de livro e leitura em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1” (2014) e o artigo “Reflexões sobre políticas de livro e leitura de secretarias municipais de educação do Estado do Rio de Janeiro” (2017) estarão citados na bibliografia.

organização dos livros nesse espaço, passando pela orientação dos leitores para a exploração desses diferentes acervos - ensinando-os desde folhear um livro até processar informações estabelecendo vínculos entre elas - e refletindo também sobre práticas de leitura que favorecessem sua vivência como ato social e cultural. Nas indagações de Silva (1983), tais movimentos do dinamizador/professor/ bibliotecário, poderiam ser entendidos como “educação do usuário”:

Educar o usuário é, então, travar encontros significativos com ele, tendo como motivo os referenciais inscritos nos veículos da cultura. [...] é encontrar-se com ele dentro de um projeto de busca, é participar de suas dificuldades, é dialogar, é orientá-lo na fruição de diferentes tipos de literatura (SILVA, p. 71).

Mas quem deve ser o profissional responsável pelo trabalho da biblioteca da escola? Pelo desenvolvimento de práticas e mediações de leitura que ocorrem nela? Esta é uma discussão que sempre me acompanhou (uma vez que sou professora e não bibliotecária) e que está na pauta de pesquisas acadêmicas, artigos e documentos oficiais. Por isso trago alguns destes debates, a começar pela Lei nº 12.244, de 24/05/2010, que versa sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país até o ano de 2020: sobre esta questão, em seu Artigo 3º, encontramos a orientação de que, ao ser efetivada a lei, a profissão de Bibliotecário deva ser respeitada, sendo esta disciplinada pelas Leis nºs 4.084 (30/06/1962), e 9.674 (25/06/1998) . Já na Legislação do Conselho Federal de Biblioteconomia²⁵, em seu Artigo 2º, há a informação de que o exercício da profissão de Bibliotecário só será permitido aos Bacharéis em Biblioteconomia. Assim, podemos compreender que tais documentos apontam para a necessidade das BE contarem, por direito, com bibliotecários como responsáveis pelo trabalho desenvolvido nela. Mas, como afirmado por Paula (2011)²⁶, mesmo que todas as escolas já contassem hoje com uma biblioteca, o país não disponibilizaria Bacharéis em Biblioteconomia suficientes para atuarem nelas, questão que talvez influencie no fato de muitas bibliotecas de escolas atualmente funcionarem sob o comando de professores.

²⁵CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. Legislação Básica. Disponível em: <http://www.cfb.org.br/institucional.php?codigo=7> Acesso em: 22 de agosto de 2015.

²⁶ PAULA, Chico de. Biblioteca Escolar no Brasil: os desafios e as oportunidades que a Lei 12.244/10 impõe a biblioteconomia. In: Revista Biblio – Cultura informacional, n.6, nov. 2011. Disponível em: <http://biblio.info/silvia-castillon/> Acesso em: 22 de agosto de 2015.

Além do que dizem os documentos oficiais e Conselhos Federais e Regionais, pesquisadores dos campos da CI/Biblioteconomia e da Educação, principalmente, vêm debatendo questões que se relacionam aos profissionais que atuam na BE. Para Mollo e Nóbrega (2010), o bom funcionamento do espaço dependeria de ações estratégicas, num trabalho conjunto de professores e bibliotecário, mas as autoras ressaltam também que para se alcançar este bom funcionamento, a biblioteca escolar não poderia prescindir “da figura do educador, seja ele professor ou bibliotecário, que promova o encontro entre a palavra escrita e os leitores, que ajude a desvendar os sentidos guardados nos textos” (MOLLO e NÓBREGA, 2010, p. 8), o que nos faz compreender que sendo professor ou bibliotecário, esse mediador precisaria se configurar como um educador. No que diz respeito ao planejamento escolar que envolve a BE, Fragoso (2010) igualmente aponta para a ideia de que o trabalho do bibliotecário deva acontecer junto aos educadores da instituição da qual faz parte, apostando na ideia de que para incentivar os leitores a pensar de forma crítica e criadora, este deveria ser desenvolvido “por equipes inter-relacionadas (educadores + bibliotecários)” (p. 15). Ao refletir sobre as funções do bibliotecário, a autora problematiza que a promoção de certas atividades, como, por exemplo, a narração de histórias para crianças pequenas, exigiria dele conhecimentos da realidade educacional, da especificidade do acervo e de noções pedagógicas, pois, ao narrar histórias, ele estaria “participando ativamente do processo de alfabetização e possibilitando a esse futuro leitor a visão positiva do ato de ler” (FRAGOSO, p. 16).

Dialogando com a questão e em entrevista à Revista “Biblio – Cultura Informacional”, a colombiana Castrillon, ao responder sobre a formação de profissionais que deveriam estar à frente das bibliotecas escolares, polemiza:

Eu mesma sou bibliotecária por minha formação e pelo meu trabalho em boa parte das bibliotecas públicas e escolar, mas não pense que é necessário que à frente de cada biblioteca escolar esteja um bibliotecário. Um bibliotecário treinado em uma escola geralmente coloca a ênfase na formação técnica relacionada com a gestão da informação. Acredito que as bibliotecas escolares poderiam ser tratadas por professores com conhecimentos de Biblioteconomia. Eu acho que os conhecimentos de Biblioteconomia são necessários, mas que as bibliotecas devem colocar o foco em pedagogia (CASTRILLON, 2011, s/p).

Sobre este tema, pensando em minha experiência como professora que está à frente do trabalho da biblioteca da EDEM e tendo sentido falta de uma formação mais técnica relacionada aos processos de tratamento do acervo, acabei por me aprofundar em aspectos pedagógicos do trabalho com a leitura nesse espaço escolar, procurando

desenvolver ações que tiveram a intenção de contribuir para a formação leitora de alunos e demais leitores da escola, por meio de estratégias que exploraram o trabalho com a literatura, com a pesquisa e com a divulgação da leitura. Nesse percurso, percebi que a biblioteca não se constitui como um apêndice da sala de aula, mas dialoga como ela, podendo também se constituir como espaço de leitura que amplie este universo e que aponte outros caminhos para a experiência de alunos e professores. De acordo com o que destacamos na introdução, a biblioteca, espaço de diversidade de saberes e de pontos de vista, pode contribuir para transformar as relações de ensino-aprendizagem, uma vez que nesse espaço o professor deixa de ser a única fonte de saber e o aluno ganha autonomia e liberdade para buscar todo tipo de conhecimento por meio da leitura. Para Albernaz (2008, p.37) “a biblioteca escolar não substitui a sala de aula, mas entre ambas há uma relação de complementaridade e solidariedade que, desenvolvida, só faz crescer nos alunos e nos professores a intimidade com os livros”.

Assim, procurar, indicar, divulgar e compartilhar se configuraram como quatro ações primordiais no trabalho que pude desenvolver na biblioteca da EDEM. Mas como estas ações se concretizam no dia-a-dia? Quando crianças pequenas entram na biblioteca, pode-se perceber o desejo inerente a todo ser humano de conhecer. De uma maneira espontânea esses leitores vasculham as prateleiras em busca de leituras que os preencham de alguma forma, se sensibilizam com as histórias ouvidas, se deliciam folheando as páginas de livros e revistas, chegando a escalar as estantes para alcançar seu “objeto de desejo”, algo que por alguma razão se faz significativo para eles naquele momento. Mas por que esse movimento tão recorrente na primeira infância costuma se perder ao longo da escolaridade? Tal pergunta leva ao encontro de questionamentos de Perrotti em seu livro “Confinamento Cultural, Infância e Leitura”:

em que medida o conhecimento, o desejo de saber, de descobrir é valorizado nas instituições de educação e cultura e na sociedade? Em que medida aprender é entendido como desafio capaz de arrebatá-lo o espírito, conduzindo naturalmente, crianças e jovens à pesquisa, ao conhecimento, logo, à leitura? Em que medida ocorrências institucionais aguçam curiosidades, procura de respostas, desejos de ler? (PERROTTI, 1990, p. 74).

Então, qualquer estratégia ou ação que se crie em direção à ampliação da experiência dos leitores deveria tentar não perder de vista tais questões. Uma leitura se transforma em conhecimento na medida em que ela se torna significativa para o leitor, na medida em que lhe provoca, afeta ou revela algo novo: um sentimento, uma ideia, uma reflexão, uma opinião, uma informação. Vista desta forma, poderíamos dizer que

uma leitura que é reveladora coloca o leitor em movimento, fazendo-o dialogar com o mundo e, nesse sentido, construir experiências.

De acordo com Cunha (2011), a leitura é objeto de estudo de vários campos e ocupa um lugar importante nas problematizações a respeito da educação contemporânea. Em seu conjunto, tais estudos “explicitam a complexidade do processo, as estratégias cognitivas e metacognitivas mobilizadas pelo leitor, a mediação para investidas críticas em vários gêneros e também em obras literárias” (p. 121-122). De uma maneira geral, considera-se a leitura como uma experiência que envolve situações de produção de sentido, situações que permeiam a imaginação do leitor, provocando-o a estabelecer relações com o contexto sócio-histórico do qual faz parte.

E quais seriam as práticas de leitura que poderiam favorecer a interlocução entre os leitores e as leituras, provocando-os a serem ativos diante daquilo que leem, na busca por construir sentidos? Nessa perspectiva, Cunha (2011) ressalta a importância do desenvolvimento de práticas que ofereçam aos leitores “a possibilidade de estabelecer relações com seus conhecimentos e experiências prévias, com outros textos já lidos, com o contexto histórico, em exercício do pensamento e de adequação ao meio em que vive” (p. 122). Torna-se ainda relevante lembrar que, em se tratando do trabalho empreendido pela biblioteca de uma escola, levando-se em conta a diversidade de leitores que pretende atingir, será importante que, nas práticas que empreende, possa constituir-se como um espaço de promoção e acesso à leitura e à ampliação cultural de todos eles, atentando para suas diferenças e especificidades.

Assim, em minha trajetória, fui percebendo que o trabalho da biblioteca da EDEM se dividia em três eixos: a) o atendimento às turmas, para o desenvolvimento de projetos de leitura literária e de pesquisa, em conjunto com os professores de sala de aula ou não; b) o atendimento aos professores, no intuito de apoiá-los em seus projetos de sala, selecionando e divulgando acervos de qualidade; c) o trabalho com a divulgação da leitura e que se traduz na elaboração de ações que ultrapassam as paredes da biblioteca, buscam atingir diferentes leitores que circulam no espaço escolar e podem funcionar como um convite para adentrá-la e conhecê-la melhor.

2.2.2 Acervo, espaço e leitor

Destacados os eixos acima, desenvolveremos a seguir algumas reflexões sobre práticas de leitura e estratégias de mediação experimentadas em meu percurso, mas que também vêm sendo debatidas por outros pesquisadores, partindo do princípio que a

própria organização do espaço da biblioteca e a disposição intencional do acervo em seu ambiente já se configuram como ações provocadoras da leitura. Uma das ações que costumam desenvolver e que envolve a relação acervo/espaço/leitor é a que chamamos de “Leitura Livre”, atividade em que as crianças buscam livremente na biblioteca aquilo que desejam ler individualmente ou em grupos. Para orientar os alunos nessa busca, o espaço é organizado de forma clara: as estantes e prateleiras são divididas por assuntos, gêneros literários, autores e temas em destaque, tipos de texto (literatura, revistas, livros informativos etc.), e diferenciadas entre si por plaquetas indicativas. A comunicação clara do espaço, aliada às atividades que orientem os leitores para seu conhecimento e possível exploração, colabora para a autonomia do leitor dentro da biblioteca, além de mostrar a variedade de leituras do espaço. É preciso que os leitores saibam ler a própria biblioteca, como coloca Neves (2011, p.219): “ler a biblioteca significa compreender suas finalidades, conhecer sua organização e dinâmica e, sobretudo, utilizar com familiaridade e segurança seus recursos e serviços”.

Uma das questões relacionadas à leitura da própria biblioteca é a que se refere à classificação e organização do acervo no seu espaço. Esta questão, que sempre adentrou minhas reflexões, vem sendo discutida por variados pesquisadores, cujos posicionamentos apontam caminhos diferentes para seu entendimento. Segundo Campello (2010), para uma biblioteca se organizar e permitir fácil acesso ao seu acervo, os conhecimentos técnicos do campo da biblioteconomia, empreendidos por profissionais graduados nele são fundamentais:

é importante saber que as técnicas utilizadas por bibliotecários na organização da coleção são geralmente padronizadas, colocando a biblioteca em condições de se integrar eventualmente em redes de informação. Essa padronização também é necessária para permitir que os estudantes se familiarizem com uma organização que é comum à maioria das bibliotecas (CAMPELLO, 2010, p. 140).

Discutindo esta mesma problemática, encontramos num estudo de pesquisadores da CI – Ramos, et.al (2011) – um olhar diferenciado para a organização dos acervos no espaço da BE, uma vez que não existiria um padrão a ser seguido por ela:

O profissional que atua em BEs²⁷, independente de sua formação é, com efeito, um agente cultural. Sua função se difere dos demais nichos atuação biblioteconômico e a organização do material em BEs não foge desse padrão, pois é preciso adaptar essa organização de acordo com a demanda da comunidade a qual está inserida (p.58-59).

²⁷ Bibliotecas Escolares

²⁴ Classificação Decimal de Dewey

Para estes autores, a BE, cujo público atingido é formado principalmente por crianças e adolescentes, deveria, em sua organização, proporcionar fácil acesso ao material contido nela, inclusive respeitando e explorando a necessidade pelo lúdico de parte desse público. Neste caso, os símbolos das CDD²⁸ e CDU²⁹ não cumpririam o papel desejado de proporcionar autonomia aos leitores para encontrarem nas estantes aquilo que desejam. Tendo em vista este contexto, o grupo organizou uma pesquisa cujo objetivo principal foi o de tentar construir junto a crianças e jovens “uma alternativa de representação do conhecimento por imagens em BE, utilizando um ‘rótulo de classificação’ para cada assunto, a partir da CDU e de outros materiais auxiliares” (RAMOS et.al, p. 59). Já Albernaz (2008), lembrando que nem sempre a organização de bibliotecas obedeceu aos sistemas de classificação decimal, aposta na ideia de desnaturalização destas convenções, para buscar, a partir de problemas concretos, o estabelecimento de princípios próprios, pois “cada biblioteca vem acompanhada de um projeto intelectual, de uma ordenação, de uma “sintaxe”, favorecendo a geração de diálogos, a justaposição de ideias, fatos e informações” (p. 43).

A partir de pesquisas em escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, Corsino, Branco e Vilela (2014), ao analisarem experiências em bibliotecas infantis, chegam à conclusão de que, no que tange à sua organização na escola, não haveria ainda uma padronização que facilitasse a familiaridade de crianças e adultos com ela, pois cada uma seguia uma classificação própria. Tal diversidade revelaria diferentes concepções daqueles que organizam e atuam em bibliotecas infantis e apontaria para a necessidade da continuidade de estudos sobre o tema. Também são estas pesquisadoras que ressaltam outra importante questão que corre paralela às discussões sobre os critérios de classificação e organização de acervos: para elas, além da organização oficial de cada biblioteca, ainda seria necessário pensar em organizações temporárias dos acervos, para comporem no cotidiano do trabalho, coleções variadas e flexíveis (temas, gêneros etc.) que poderiam constituir-se como um convite à leitura.

Acervos, organização do espaço e práticas de leitura são três elementos constitutivos da biblioteca na escola e que entram em diálogo principalmente pela ação de seus mediadores. A biblioteca é um espaço de diferentes acervos, podendo proporcionar aos leitores que as frequentam experiências diversificadas de leituras. Além da organização e sinalização do acervo, a organização do espaço físico também

²⁵ Classificação Decimal Universal

precisa estar entre as preocupações dos mediadores. Há que se planejar o espaço para suas possíveis utilizações e também para acolher “a corporalidade da leitura da criança e do jovem, isto é, os seus modos de ler” (CARVALHO, 2002, p. 23). Assim será necessário organizar o espaço para estudos e pesquisas, para leituras compartilhadas oralmente, para leituras individuais e em grupos, para o uso de equipamentos eletrônicos, deixando também espaços livres e flexíveis para diferentes interações que possam vir a acontecer entre os leitores e as leituras naquele espaço – oficinas, dramatizações, etc. De acordo com Vilela (2013), “é nesse permanente trânsito entre o espaço planejado e o espaço livre que as crianças encontram pontos de apoio para compartilhar e produzir com seus pares sentidos e experiências. Movimento valioso, capaz de transformar meros espaços físicos em lugares de encontro” (VILELA, p. 44). Encontros que são favorecidos a partir da concepção do espaço da biblioteca e também das práticas de leitura ali organizadas por seus mediadores.

2.2.3 - O livro, o leitor e as práticas de leitura

Para refletir sobre o leitor, o livro e as práticas de leitura presentes na sociedade atual e empreendidas numa biblioteca de escola, recorro mais uma vez à Chartier e seus estudos sobre a história do livro e da leitura. Como os leitores se apropriam da leitura que realizam? Que modos de leitura circularam em outros tempos? Com que modos de leitura convivemos nas sociedades contemporâneas? Leitura solitária, coletiva, silenciosa, em voz alta, leitura intensiva dos mesmos textos, leitura extensiva de textos numerosos? O que se transformou? O que e como permanece? O que pode ser resgatado? Qual o papel social das diferentes modalidades de leitura?

Os estudos de Chartier versam sobre a história da leitura e dos leitores e esta, de acordo com Cabral (2008, p. 52), “pode ser recuperada por meio de instrumental teórico, associado à história das mentalidades de diferentes épocas”. No período da Idade Média, por exemplo, os livros tinham circulação restrita, eram lidos em espaços fechados, pertenciam à Igreja Católica e eram muito bem guardados para evitar leituras cujas interpretações viessem a ser divergentes. Numa direção diferente de tais práticas religiosas de leitura, também se disseminaram, pouco a pouco, as atividades culturais em comunidades e em espaços públicos e abertos. Entre elas, estava a leitura. Porém, como mostram os estudos de Chartier (1998, 2009) e como ressalta Silva (2008), é possível compreender que assim como outras práticas culturais coletivas, também a leitura coletiva, “através das quais diferentes pessoas podem compartilhar experiências,

impressões, ideias e visões de mundo” (p. 65), foi tendo um progressivo desaparecimento ao longo dos tempos.

Para compreendermos tal questão, a partir dos estudos de Chartier, é importante destacar o papel social de duas modalidades de leitura: a leitura silenciosa e a que é feita em voz alta. Por que práticas coletivas orais de leitura sofreram mudanças a partir da Idade Moderna, cedendo lugar a hábitos crescentes que envolviam a leitura silenciosa? Que implicações sociais decorrem desse cenário? De acordo com Silva (2008), entre os séculos XVI e XVIII, a leitura silenciosa, entre as práticas que se desenvolveram nesse período, foi a que mais se destacou e é considerada pelos historiadores da leitura um importante elemento da evolução cultural da Idade Moderna. Como também observa Cabral (2008), ainda contribuíram para o processo de diminuição da leitura oral e crescimento da silenciosa, aspectos como o “advento da imprensa, da disseminação dos meios impressos e da construção da ideia da individualidade romântica” (p. 58). Na Idade Moderna acontece todo um processo de individualização que marca a transformação da vida das pessoas em direção a um modo de vida cada vez mais antropocêntrico e laico, como explica Silva (2008). Nesse sentido, “o ato de ler em silêncio protege o leitor dos controles de sua comunidade e dos controles de instituições, principalmente a Igreja” (idem, p. 66). Este autor também ressalta que antes mesmo de se tornar prática corrente na Idade Moderna, a leitura silenciosa, que na era medieval era reservada aos monges copistas, já desde meados do século XII alcançava outros meios, como os universitários, e duzentos anos depois também atingiria as aristocracias leigas. Estas, já familiarizadas com a cultura escrita, conseguiam adquirir livros com facilidade, inclusive construindo bibliotecas privadas. Mas se essa era a situação das classes dominantes, nas classes baixas, o domínio da leitura se dava muito mais lentamente e o livro era algo incomum. Para esse grupo de leitores, “a leitura oralizada permaneceu viva por necessidade” (idem, p. 66). Entre os séculos XV e XVIII, conforme mostram os historiadores, a leitura em voz alta entre grupos de amigos foi uma importante fonte de sociabilidade. Essa prática acontecia entre intelectuais e pessoas que praticavam a leitura privada e silenciosa também, quando se compartilhavam leituras e conversas sobre os livros lidos, mas era mais predominante nos meios populares, no campo e nos espaços urbanos: as leituras aconteciam em praças, oficinas, auditórios, eram feitas em voz alta pelos poucos que sabiam ler, versavam sobre variados temas e gêneros – romances de cavalaria, livros de orações etc. – e motivavam para debates entre os que participavam daqueles momentos.

Nesse caminho histórico que envolve as práticas de leitura nas sociedades europeias de outros séculos, Silva (2008) também chama a atenção para o fato de que, após a Revolução Francesa, o espaço público começa a ser considerado perigoso à nova ordem da sociedade liberal burguesa de então, que criava lógicas de controle para dominar as camadas populares que haviam auxiliado na derrubada do regime anterior:

Na nova lógica, a intimidade da vida doméstica torna-se uma espécie de tirania que prevalece sobre as formas públicas e coletivas de convivência. Isso atingiu as práticas leitoras, que passaram a ser objeto de vigilância e de expressão na vida burguesa. Ou seja, a leitura individual no espaço privado, por leitores de textos que difundiam a moral burguesa, foi incentivada e valorizada, em detrimento dos hábitos populares de reunião para ler ou contar histórias (SILVA, 2008, p. 67).

No entanto, na contramão da ideologia individualista, os excluídos pela nova lógica moderna, passaram a usar a leitura coletiva como uma forma de resistência, com operários e mulheres formando grupos de leitura para trocarem cartas, lerem e procurarem textos que denunciassem a face excludente das cidades burguesas, rejeitando também publicações de cunho moralista. Na Europa desse período, com o crescimento da alfabetização em massa e o desenvolvimento da indústria editorial, criou-se um novo público leitor, que incluía além das mulheres e operários, às crianças. Porém, a disseminação da leitura nas camadas marginais era considerada perigosa pela elite sociocultural dominante, que logo criou mecanismos para disciplinar e desvalorizar as práticas leitoras desses grupos, impondo também o que estas deveriam ou não ler.

De acordo com Silva (2008), o progressivo desaparecimento das práticas coletivas de leitura, na Europa, se deu por conta desse controle sobre os leitores e pela tentativa de mantê-los presos ao mundo privado, e ressalta que no Brasil isso também ocorreu, aliado ainda a “uma sistemática exclusão social e ao acesso à leitura” (SILVA, 2008, p.68). No Brasil, até o final do século XIX, com o sistema escravista ainda vigente, a alfabetização em massa não encontrou espaço para se desenvolver tão significativamente. Ler e escrever eram atividades que se desenvolviam especialmente nas elites urbanas, não exatamente como instrumentos para construir novas relações com a realidade, “mas sim como meio de copiar os hábitos culturais europeus ou de se distinguir da grande massa de analfabetos” (idem, p. 68). No entanto, olhares de outros pesquisadores a respeito das práticas de leitura e escrita presentes na sociedade brasileira de então, ampliam esta perspectiva, revelando que havia diferentes tipos de leitores, cujos propósitos de leitura variavam conforme suas necessidades e desejos. Não só as elites urbanas liam. No Rio de Janeiro, por exemplo, não apenas homens

brancos participavam de práticas culturais que envolviam a leitura e a escrita. Há pesquisas que vêm evidenciando como se dava a leitura tanto das mulheres como dos negros escravos dessa época, revelando como se apropriavam de bens culturais letrados, por meio de diferentes práticas que compartilhavam. No caso das mulheres, por exemplo, ao longo do século XIX, mudanças que vão ocorrendo na sociedade, alteram também as condições de leituras delas:

Há proliferação de biblioteca e de gabinetes de leitura; tornam-se comuns as preceptoras adotadas por muitas famílias, encarregadas da educação dos filhos; surgem ainda as escolas normais exclusivas para a formação das moças, que possibilitaram a proliferação de mulheres leitoras (CASTRO, 2015, p. 44).

A imagem da mulher leitora passa a ser incentivada pelos jornais, que as tem como público potencial e adentra ainda a produção literária da época, em obras que as representam como leitoras. Sobre a leitura feminina no século XIX, Teixeira (2010), ao investigar a produção livros escolares da época (cuja produção era predominantemente masculina), afirma ter havido mulheres que, entre as práticas de leitura e escrita das quais participavam, se tornaram também escritoras. Algumas dessas mulheres professoras “ocuparam cargos na Instrução Pública, foram proprietárias de estabelecimentos de ensino ou se dedicaram à produção de obras didáticas” (TEIXEIRA, 2010, p. 89).

Já com relação à leitura de negros escravos, Barbosa (2009), num texto em que discute a relação entre a imprensa e o mundo dos escravos no século XIX, apresenta elementos que nos levam a compreender que esta se apresentava na sociedade de então: tanto em práticas de leitura e escrita que adentravam as casas dos proprietários de alguns escravos e que eram presenciados por eles, como na cidade, onde os escravos de ganho exerciam trabalhos especializados, tendo que lidar com letras e números. De acordo com a autora, há indícios de que nessas práticas escravos realizassem leituras de modos diferentes: alguns sabiam ler e liam as notícias de jornais, que muitas vezes falavam deles, outros eram leitores ouvintes: “escutavam aquelas notícias que ecoavam também pelas ruas, praças e casas grandes” (BARBOSA, 2009, p. 4). Também é possível saber que existiam leitores entre os escravos pelos próprios jornais que veiculavam anúncios sobre suas vendas ou buscas. Nesse sentido, características atribuídas aos escravos, para valorizar suas vendas ou ajudar nas buscas, eram expressas e, entre elas, apareciam habilidades destes em saber ler e escrever.

Refletir sobre as práticas de leitura presentes em variados momentos da história do livro, da leitura e dos leitores, na Europa e no Brasil, procurando entender os porquês

de seus desenvolvimentos, enfraquecimentos e desaparecimentos, contribui para pensarmos sobre as práticas de leitura presentes na sociedade de hoje e o que está em jogo quando lançamos mão de uma ou de outra, na intenção de compartilhar leituras no espaço da BE/SL. Indagar sobre as possibilidades e modos de ler nesse espaço significa pensar sobre práticas de leitura individuais e coletivas, silenciosas ou oralizadas: que aspectos de sociabilidade e de interioridade cada uma delas pode proporcionar aos leitores, fazendo-os dialogar com eles próprios, com o outro e com o mundo?

Nesses trinta anos de trajetória profissional, percebi que um dos momentos de maior encantamento para os jovens leitores é aquele em que o professor lê um livro em voz alta, o que nos leva imediatamente a lembrar das práticas orais e coletivas de outros tempos, quando aquele que dominava melhor a leitura lia para aqueles que ainda não tinha a mesma habilidade. Tomando hoje a relação professor/alunos, adulto/crianças, observamos que as entonações e intenções que o adulto pode conferir à sua leitura contribuem significativamente para a interação do ouvinte com a história. Ao final da leitura e mesmo durante, as crianças gostam de se colocar e isso se torna relevante, pois demonstra que estão estabelecendo relações e atribuindo sentidos para o que ouvem. Ouvir e contar histórias, como ressalta Corsino (2010), num diálogo com Walter Benjamin (1993), nos constitui como sujeitos:

a narrativa é a possibilidade que temos de intercambiar experiências, de nos conhecermos e de nos reconhecermos ou nos estranharmos no outro. Ela nos faz perceber a nossa humanidade sócio-histórica, concilia tempos e espaços distintos, organiza os fragmentos das histórias vividas e contadas (CORSINO, p. 190).

A atividade de narrar histórias está presente no cotidiano de muitas SL/BE, porém, muitas vezes, seu planejamento é pouco cuidado. Por vezes, retira-se qualquer livro da prateleira, correndo-se o risco de se apresentar uma história vazia e que pouco poderá contribuir para o intercâmbio de experiências de que fala Benjamin (1993). Assim, se a escolha pela história a ser narrada for do professor, seria importante que ele estabelecesse critérios para fazê-la: por que ele considera aquela uma boa história para ser narrada oralmente? Que tipo de experiência ela poderá trazer para seus ouvintes?

Portanto, não só a escolha da história a ser narrada deve ser levada em conta, mas também os modos possíveis de compartilhá-la coletivamente, a começar pelo próprio momento da narrativa oral, no qual acontece o encontro entre o professor/mediador que lê, a narrativa e o leitor: é nesse momento que sentimentos, pensamentos, ideias, lembranças podem aflorar e podem também ser partilhados

posteriormente, por meio de conversas, desenhos, representações etc. Importante atentar para o importante papel do leitor/narrador, na performance de sua leitura: é ele que empresta suas emoções, sua voz, seus olhares e sensações para cada momento da história e que, na intimidade que constrói com o texto, descobre seu ritmo, o tom que dará a cada personagem, as modalidades da voz, as pausas, os suspenses, a exploração do humor, das rimas, etc., favorecendo o mergulho e a interação do leitor com o texto e colaborando com a elaboração de sentidos. Um bom leitor de histórias, que pretenda fazer deste momento um espaço para o intercâmbio de experiências entre diferentes sujeitos, seria aquele que mais do que intermediar, compartilha uma leitura com seus ouvintes, deixando-se afetar por ela também.

Há ainda uma questão a se ressaltar sobre esta prática de leitura que muitos denominam de “A Hora do Conto” e que aponta para reflexões sobre a inter-relação entre oralidade e escrita no trabalho com a literatura junto a crianças. Podemos considerar a ação de ler e de contar histórias como a mesma estratégia para o compartilhamento da leitura? Para Corsino (2010), contar e ler histórias são duas atividades fundamentais, porém distintas: “contam-se histórias de muitas formas, usando diferentes recursos e leem-se histórias que estão nos livros” (p. 192). De acordo com a pesquisadora, o livro infantil cada vez mais vem recebendo um tratamento editorial que visa uma articulação entre forma, conteúdo, texto verbal, ilustração – diferentes elementos que contribuem para a interação das crianças com a história e que precisam ser apreciados por elas no compartilhamento de uma leitura coletiva. Apesar de caberem na biblioteca outros suportes de leitura e outras formas que promovam a narração de histórias – como CD, DVD, livros digitais que podem ser acessados via internet, fantoches, - o livro físico ainda se configura como elemento mais presente, como apontamos anteriormente. Assim, penso que para que sua circulação aconteça de forma significativa é preciso continuar a problematizar as práticas de leitura de que fazemos uso para apresentá-lo e partilhá-lo com outros leitores.

Outra prática de leitura coletiva bastante presente no trabalho de muitas BE, assim como na minha experiência, são as que denominamos de “Círculos” ou “Rodas de Leitura”. Prática que resgata antigos hábitos de ler coletivamente e que, como aborda Silva (2008), aponta para a dimensão social da leitura: ler coletivamente para debater ideias, se posicionar, pensar as questões do mundo, etc. Nas Rodas, os participantes leem simultaneamente um mesmo texto ou o leitor-guia lê em voz alta o texto escolhido e o restante do grupo o acompanha em outros exemplares daquele livro. O importante

das “Rodas” é que, ao final da leitura, este leitor-guia instigue os demais participantes a pensarem sobre o que leram, levantando questões a serem debatidas e estimulando-os a trocarem suas impressões. Esta troca amplia a leitura dos participantes da Roda, que, ao perceberem aspectos do texto, nas vozes de outros leitores, podem elaborar novas interpretações para ele. O papel do “leitor-guia”, como Yunes (2009) compreende, seria o daquele que costura as falas de todos os participantes, sem deixar que sua voz prevaleça sobre as outras. No debate de ideias surgidas a partir de uma leitura comum, também é possível cruzar diferentes leituras, comparando a que está sendo discutida com outras já conhecidas ou que podem vir a ser conhecidas pelos leitores. Porque, como ressalta Machado (2002), “os textos sempre trocaram referências entre si, conversaram uns com os outros nas leituras de cada indivíduo que se aproximou deles, de cada autor que os criou” (p.127).

Yunes (2009) amplia o olhar sobre os “Círculos de Leitura” para além da leitura de livros, considerando que estes também podem acontecer a partir de diferentes expressões que permitam uma leitura: “o filme, o quadro, a crônica, a reportagem, o documentário que se lê” (p. 80). A questão colocada por Yunes torna-se pertinente, na medida em que compreendemos a biblioteca da escola como um espaço de múltiplas possibilidades de leitura e na qual os acervos também vêm sendo constituídos por outros suportes ou expressões que igualmente requerem uma leitura. De acordo com a autora, o que se desejaria alcançar com os “Círculos”, a partir de qualquer expressão que permita uma leitura, seria “a descoberta da condição do leitor e uma qualificação maior para a leitura, por conta mesmo da troca, do intercâmbio, da interação de vivências e histórias de leitura – segundo o repertório de cada um, como diria Iser” (YUNES, 2009, p. 82).

Wolfgang Iser, citado por Yunes, é um dos principais teóricos da Estética da Recepção, linha de estudos que busca compreender o que acontece com o receptor no ato da leitura de um texto literário. Nessa teoria, “o intervalo entre o texto e o leitor é fundamental, já que se admite que o texto é processado na leitura” (SILVA, 2008, p. 70). Permeados de lacunas e negações, os textos seriam negociados no ato da leitura, e seriam estas negociações de sentido que permitiriam “transplantar o texto para a consciência do leitor” (idem, p. 70). De acordo com Silva (2008), porém, a teoria da recepção de Iser coloca maior ênfase na interação (sempre imprevisível) entre um texto ficcional e uma consciência individual, não dando conta da dimensão social da leitura, como a que se constitui nas atividades de círculos de leitura. Para ele, para se

compreender a dinâmica dos círculos, os estudos de outro teórico da recepção, Stanley Fish, traria maiores contribuições. Nessa visão:

os leitores criam os textos e não os interpretam, e o sentido atribuído a um texto é criado cognitivamente pelo leitor, pertencente a uma comunidade interpretativa. [...] leitores pertencentes à determinada comunidade interpretativa constroem textos semelhantes de acordo como as concepções, valores e conceitos compartilhados por sua comunidade; ao mesmo tempo, leitores inseridos em comunidades interpretativas diferentes irão construir outros textos (SILVA, 2008, p. 71).

Ler, interpretar, produzir sentidos, construir novos textos a partir da experiência com a leitura e com a leitura literária, individualmente e coletivamente, faz parte do trabalho com a leitura que pode ser desenvolvido numa BE. A leitura silenciosa e individual permite que o processo interpretativo de um leitor sofra talvez menos influência externa que quando ela é realizada coletivamente, embora um leitor nunca entre sozinho numa leitura, o auditório social está dentro também do sujeito como elucida Bakhtin. O leitor entra numa leitura com sua bagagem de leituras, com sua história e experiência de vida, com seus valores e conceitos sobre o mundo, com as vozes que os constituem, com suas ideologias – elementos que o influenciarão na elaboração deste ou daquele sentido. Para Cosson (2006, p.27), “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Importante ainda pensar que em qualquer situação de leitura o leitor é livre para pensar, sentir e se afetar pelo que lê, porém, na leitura silenciosa, ele não precisará dividir nem debater suas impressões e os sentidos que atribuiu ao texto com ninguém, a não ser que ele busque interlocutores, diferente do que acontece nas rodas de leitura, quando o espaço para as trocas se constitui como o elemento principal para a realização deste tipo de prática leitora.

Em minha trajetória, uma das práticas de leitura mais recorrentes para o compartilhamento da leitura e que ocorre a partir das escolhas individuais dos leitores, quando levam livros emprestados para casa ou quando fazem “leitura livre” no próprio espaço da biblioteca, é a que denominamos de “Roda de Comentários”. Nessas “Rodas”, cada leitor emite sua opinião e comenta sobre o que leu individualmente, podendo apresentar a sinopse do livro, destacar aquilo que considerou interessante, mostrar ilustrações, ler trechos que desejar, estimulando o interesse dos demais leitores sobre aquela leitura. O leitor, nesse tipo de prática cultural, deixa de ser apenas receptor das vozes escolares, quando se trata da indicação de livros, para assumir o lugar de

produtor de ideias, contribuindo para “fazer circular a cultura” (SILVA, 1983, p. 71). Como expressei no artigo publicado, compreendo esta prática como uma das mais fundamentais do trabalho da biblioteca, pois conduz naturalmente às práticas sociais de leitura - de realizar críticas e comentários sobre livros -, encontradas frequentemente em nossa sociedade para além dos muros da escola. Esta reflexão faz também lembrar um questionamento de Perrotti (1990) já destacado: “Em que medida ocorrências institucionais aguçam curiosidades, procura de respostas, desejos de ler?” (p.74). As Rodas de Comentários, ao promoverem o compartilhamento de diferentes vozes, pontos de vista e experiências, certamente aguçam curiosidades, instigando desejos de ler.

As Rodas de Comentários, a Hora do Conto e as Rodas de Leitura, certamente podem acontecer fora das escolas e, dentro delas, em variados espaços: a BE não é o único lugar para a vivência de tais práticas, porém esse se caracteriza por ser um espaço que conta com uma diversidade maior de acervo, na escola, o que conseqüentemente amplia as possibilidades para escolhas de leituras, podendo promover encontros e interlocuções dos leitores com as mais variadas obras. Como ressaltado, tanto o espaço quanto a organização dos acervos podem ser provocadores para a interação entre livros e leitores: ao mediador cabe orientar os frequentadores sobre tal organização, destacar possíveis leituras, planejar atividades que partam de práticas coletivas e individuais de leitura, e estar aberto aos interesses dos leitores, que, provocados pela disposição do espaço e de seus acervos, podem se sentir instigados a ir ao encontro de obras diversas, além daquelas escolhidas pelo professor.

2.2.4 Biblioteca: diversidade de acervos, leituras, leitores

Para continuar a refletir sobre meu próprio caminho como professora que atua numa BE, proponho ainda pensar nela como um espaço de aprendizagem planejada, de letramento ou competência informacional: ideias presentes nas reflexões de Campelo (2009), citada na introdução desta tese, e importante representante desta linha de pensamento que discute as funções da BE. O letramento ou competência informacional, de acordo com Carvalho (2012), tem como conceitos e propostas principais a ideia de uma aprendizagem questionadora, do aprender a aprender, e coloca ênfase na ação coletiva de aprendizagem que envolve a orientação de pesquisa direcionada a turmas inteiras de alunos. Para esta autora, nesse movimento, talvez se dê menos importância às práticas com a leitura literária, presentes no cotidiano de muitas bibliotecas escolares e que também visam à formação dos leitores.

A mediação conjunta de professores e bibliotecários, defendida por essa linha de estudos, contribui sem dúvida para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao cidadão do mundo contemporâneo, tais como localizar, avaliar e criar informações, imprescindíveis às atividades de pesquisa. Carvalho (2012) não coloca essa questão em discussão, mas pondera, ao refletir sobre o discurso do letramento informacional que vem sendo praticado pelos bibliotecários no Brasil, que este parece operar

uma cisão, ainda que não de forma explícita, entre competência leitora e comportamento informacional, como se o primeiro elemento, a habilidade de ler (inclusive textos literários) e produzir sentidos, não fosse parte constitutiva do segundo, antecedendo-o e, ao mesmo tempo, reforçando e ampliando as possibilidades de sua realização efetiva. Subjacente a essa visão dicotômica, vemos ali a defesa do encurtamento das atividades de leitura literária na biblioteca escolar, como elas estivessem ocupando um espaço que caberia às estratégias funcionais de letramento informacional (CARVALHO, 2012, p.76).

Para Carvalho (2012), a leitura literária ocupa um lugar importante na formação de qualquer sujeito e que o imprescindível no trabalho do profissional que atua na BE seria o de orientar o leitor no sentido de “ler bem e ler mais” (SILVA, 1983, p.71), independente do tipo de texto apresentado. A autora, na defesa que faz sobre a importância da leitura da literatura na formação dos sujeitos e na de sua presença nas práticas das BE, se apoia tanto nas ideias do crítico Antônio Cândido, que ressalta a função humanizadora da literatura, compreendendo-a como um bem incompressível, que atende à necessidade humana de ficção e que por isso deveria ser considerada como direito dos homens, quanto nas palavras de Bartolomeu Campos de Queirós, no “Manifesto por um Brasil literário” e numa entrevista concedida a Maria Carolina Trevisan³⁰, quando o escritor, ao defender a leitura literária, ressalta o lugar da fantasia para a experiência humana e o desenvolvimento do mundo:

A literatura, quando aparece para as crianças, traz esse diálogo com a fantasia. [...] Se existe o novo é porque ele foi fantasiado anteriormente. [...]. A Educação não pode estar somente em informar o que foi feito. [...] tem que abrir uma porta para que o sujeito possa fantasiar o futuro e dar corpo a essa fantasia. Eu vejo que a literatura é importante para a educação se confirmar também como lugar de transformação e não apenas o lugar da informação (QUEIRÓS, 2009).

Como professora responsável pela criação de projetos de leitura na biblioteca da escola, independente da escolha dos projetos e dos tipos de texto que fizeram parte destes – literários, informativos, entre outros -, o objetivo perseguido sempre foi o de tentar abrir espaços para que os leitores experimentassem novas leituras, que talvez não

³⁰ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Entrevista concedida a Maria Carolina Trevisan. (vídeo). 2009. Visualizado em: <http://www.youtube.com/watch?v=6vVfeTrSYM8>. Acesso em 2015.

fizessem sozinhos, e vivenciassem diferentes papéis: o que lê, que ouve, que comenta, que descobre, que elabora e registra novas informações, que apresenta reflexões, que dialoga, que cria. A orientação dos professores, em todos estes momentos, será sempre importante, pois, como afirmou Perrotti em entrevista à Revista Nova Escola³¹, há um eixo educativo no trabalho da BE e cabe ao professor encontrar os melhores caminhos para realizá-lo. Assim, o que se deseja ensinar ao se propor projetos literários e de pesquisa com crianças e jovens, tendo como foco sua possível formação leitora? Ensinar a ser um leitor crítico? Que encontre significados naquilo que lê e que produz? Que compartilhe suas descobertas e aprenda com o outro? Como reflete Britto:

O desafio pedagógico está, precisamente, em respeitar o gosto conhecido (admitindo, portanto, sua leitura de mundo) e, ao mesmo tempo, estimular a autonomia (recusando o autoritarismo da referência absoluta), sem perder a dimensão política da formação do leitor. Em outras palavras, ao propor uma leitura aos alunos, o professor deve considerar seu potencial de transcendência, de instigação de novas experiências e reflexões (2011, p. 22).

Contos de fadas, poesias, fábulas, histórias clássicas e contemporâneas, mitologia, lendas, livros de imagem, livros informativos, revistas científicas, quadrinhos, jornais, livros criados por alunos, livros digitais, CD e DVD podem conviver no espaço da biblioteca, desencadeando diferentes projetos de leitura. Sendo motivo de pesquisas, rodas de leitura, hora do conto, leituras livres, comentários, criações de texto, podem se transformar em novos conhecimentos, contribuindo para a ampliação da experiência com a leitura. Nesse sentido, também é importante pensar na qualidade e na diversidade dos acervos que uma biblioteca escolar dispõe. O que deve ser levado em conta na constituição do acervo de uma biblioteca? Critérios de escolhas, concepções de leitura e de formação de leitores, articulações políticas, diversidade editorial, entre outras questões perpassam essa ação que qualquer biblioteca escolar precisa enfrentar para a composição contínua de seu acervo. Segundo Carrasco (2015):

Acervos, coleções, agrupações de livros se referem à multiplicidade de livros, dessa questão. Para que os leitores desfrutem desses materiais e se comprometam com eles com sua atenção e emoção devemos assegurar que estes livros sejam de qualidade. Bibliodiversidade e qualidade são os primeiros requisitos básicos na construção de bibliotecas para a primeira infância (p.40).

A autora mexicana defende a questão da pluralidade e da qualidade como dois pontos fundamentais para assegurarmos não somente o acesso aos livros, mas, sobretudo, o envolvimento dos leitores em formação para com estes acervos. Embora

³¹ Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/biblioteca-nao-deposito-livros-423601.shtml>. Visualizado em 26/11/2015.

ela construa sua reflexão pensando nos acervos para a primeira infância, esta também pode ser estendida às bibliotecas que compõem acervos para trabalhar com outras faixas etárias e diferentes frequentadores. Mas o que seria qualidade de acervo? Com relação aos literários, Andrade e Corsino (2007) afirmam que para pensar a qualidade desta produção para as crianças é necessário considerar a integração entre elaboração da linguagem, o tratamento dado ao tema, as ilustrações e o projeto gráfico. Quanto mais polifônico for o tratamento do tema, a complexidade do enredo, o desenvolvimento do conflito, a construção dos personagens, a possibilidade de fruição estética e o distanciamento do senso comum, melhor um texto poderá ser considerado. Pensando na composição do acervo para uma BE/SL, na qual grande parte dos leitores são crianças e adolescentes, esta vai exigir critérios de escolha que passam por concepções, intenções e condições das mais diversas, pois “enquanto a mídia se encarrega de uma produção consumível e rapidamente descartável, é longo o processo da produção de uma obra literária até a recepção das crianças” (CORSINO, 2010, p.188). O que se produz e se disponibiliza para as crianças e jovens? O que seria qualidade literária nas produções que tem como leitor presumido crianças e jovens? E, uma vez se compoendo acervos que levem em conta a qualidade das produções, como eles são apresentados e partilhados com os leitores em formação? Esta é uma questão importante, pois mesmo diante de uma produção considerada de qualidade, que se propõe polifônica e aberta a interações diversas, uma mediação limitadora pode torná-la pouco significativa para a interlocução com os leitores, para a experiência estética e para a produção de sentidos.

Voltando às reflexões de Carrasco (2015), agora sobre a pluralidade de acervos que uma biblioteca deve contemplar, a autora aponta para a necessidade de também se garantir, para além de livros literários, produções que envolvam os textos informativos, enciclopédicos, científicos, jornalísticos, entre outros. Nesse sentido, também trago interessante reflexão de Garralón (2015) que ressalta discussões sobre as qualidades do livro informativo na formação do leitor. A autora, num diálogo com outros pesquisadores, assevera que “um livro informativo pode provocar novas ideias e descobertas de linguagem, cativando o leitor da mesma maneira que um texto literário” (p. 15). Um livro informativo, que oferece ao leitor algo mais concreto, se comparado aos de ficção, como fatos ou informações, pode também levá-lo a uma leitura mais estética, pois esses dois tipos de leitura se diferem, mas não se contrapõem exatamente: “a não ficção é tão importante e até mesmo vital para os jovens, oferece informações que levam ao respeito e à satisfação. Introduzir livros que apresentam novos modelos

para organizar o conhecimento serve muitas vezes como ponto de partida para inquietações que nos acompanham durante toda a vida” (idem, p.16).

Outra reflexão interessante a respeito da diversidade de acervo de uma biblioteca, com livros informativos e literários, entre outros, é a que destacam Mollo e Nóbrega (2011), ao referirem-se a uma conferência de Umberto Eco. Nesse diálogo, as autoras compreendem que numa biblioteca encontram-se “livros para ler” e “livros para consultar”, seja no suporte do livro impresso, com sua leitura mais linear, seja no virtual, com seus hipertextos e outros recursos que influenciam os modos de leitura dos leitores e as formas de apreendê-las: “livros-para-ler” seriam aqueles que demandam leituras mais atentas, e que, para o leitor construir sentidos, precisariam ser lidos preferencialmente do começo ao fim, como um romance, um conto etc.; já os “livros para consultar” seriam os que buscamos para localizar e reunir diferentes informações sobre um determinado assunto, como os livros informativos, e que não necessariamente precisariam ser lidos até o final. No entanto, para Corsino, Travassos e Vilela: embora essa forma de compreender e classificar os tipos de livros que se encontram numa biblioteca possa dar pistas inclusive para a organização desse espaço,

cabe ressaltar que ler ou consultar são ações relacionadas não apenas ao gênero ou proposta interlocutiva do livro, mas às intenções do leitor. Um livro de poemas, por exemplo, pode ser consultado para se retirar uma epígrafe para iniciar a escrita de um outro texto. Por sua vez, uma consulta escolar pode exigir dos estudantes uma leitura intensiva, com idas e vindas, ainda que em parte de uma obra informativa (2017; p. 359).

De qualquer forma, de um modo ou de outro, para alcançar a condição de leitor e apreender a leitura realizada, seria necessário o desenvolvimento de estratégias para além do reconhecimento do sistema da escrita. Seria preciso que o leitor incorporasse um conjunto de atitudes para tornar significativo o ato de ler: “saber compreender o conteúdo de um texto em seu sentido, compará-lo com outros elementos, realizar associações, tirar conclusões, etc.” (BRITTO, 2011, p. 21). Retomando as ideias de Chartier (1994), livros e leituras se articulam, pois o livro só se realiza nas práticas de leitura que dele se apoderam. Sem acervo, não há biblioteca, porém, sem uma proposta de leitura a biblioteca torna-se um depósito de livros como meros objetos.

Nesse sentido, problematizar as práticas e as estratégias de leitura, possíveis de serem empreendidas nesse espaço, torna-se relevante e também justifica a proposta da tese, pois no momento em que se aproxima o ano de 2020, quando todas as escolas deverão contar com uma biblioteca, discutir suas concepções e possíveis práticas a

partir de experiências que alcançaram visibilidade, parece ser um caminho significativo e que poderá contribuir para a ação de outras bibliotecas e salas de leitura.

Mesmo após este longo caminho percorrido, retomo ainda uma vez às respostas que precisei elaborar tanto para o Seminário da FNLIJ, quanto para o artigo que escrevi, ao refletir sobre minha prática. Como mencionei, há diferentes eixos nesse trabalho e que procuram criar ações para atingir todos os leitores que circulam na escola. No que tange a constituição do acervo da biblioteca, este se modifica e se amplia constantemente, cabendo aos profissionais que ali atuam criar estratégias para sua divulgação e democratização. Diante de uma nova possibilidade de leitura, um professor, por exemplo, poderá ampliar seus conhecimentos sobre um determinado tema ou se apropriar desse acervo para iniciar um novo projeto, renovando seu fazer. Mais leituras, mais reflexões, mais buscas de respostas: repetindo as palavras de Perrotti(1980, p. 74), “em que medida o conhecimento, o desejo de saber, de descobrir é valorizado nas instituições de educação e cultura e na sociedade?”.

Ao longo de minha trajetória, percebi também que para atingir diferentes leitores, suas vozes precisariam ser ouvidas e divulgadas: seria importante que opiniões, reflexões, registros de pesquisas, criações fossem expostas em espaços coletivos da escola - murais, jornais, blogs -, por meio de dicas de leitura, comentários, cartazes, livros - para interagir a partir de então com todos os leitores que convivem na escola. No caso da produção de novos livros, podem inclusive vir a fazer parte do acervo da biblioteca: “esta é uma proposta instigante para as crianças se sentirem autoras de livros, criando assim maior proximidade com o acervo da biblioteca, do qual passam a fazer parte” (FERNANDES e VIEIRA, 2010, p. 124). Relevante ainda pensar que a biblioteca, ao criar espaços para que a voz do leitor se apresente, abre espaço para que ele assuma o lugar de produtor de ideias, favorecendo a circulação da cultura. Como colocado anteriormente, para Carvalho (2002. p. 23), a BE pode ser “um espaço de criação e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que crianças e jovens sejam criadoras e não apenas consumidoras de cultura”.

Além do trabalho cotidiano com as turmas, outras possibilidades de fazer da biblioteca um espaço interativo e interlocutório foram sendo desenvolvidas ao longo de minha prática: ações como a organização de exposições sobre autores e temas diversos, a criação de jornais e a promoção de eventos com a presença de escritores, ilustradores, mesas de debates, lançamentos de livros de alunos e de profissionais da literatura, concursos etc., se fizeram presentes, proporcionando aos que convivem no espaço

escolar uma experiência voltada para aquilo que também pode ser vivenciado fora dele. Ao ser perguntado pela Revista Nova Escola³² sobre o que deveria orientar a constituição de uma biblioteca escolar, Perrotti reconhece o lugar de seu eixo educativo, seu papel didático-pedagógico, mas aposta também no seu eixo cultural: a biblioteca da escola poderia funcionar como uma ponte entre o ambiente escolar e o mundo externo.

As questões que procuramos trazer na segunda parte deste capítulo não se configuram como respostas prontas sobre como deve ser o trabalho de uma BE/SL. São enunciações, como compreendo com Bakhtin (1988), e que buscam construir sentidos para o trabalho nesse espaço. Como refletimos na introdução, toda enunciação é dirigida ao outro e requer uma compreensão por parte deste outro. Compreensão que já contém elementos de uma resposta e que provoca o outro a apresentar suas contrapalavras. Para Bakhtin, portanto, responder seria fazer réplicas à palavra do outro, em busca de um sentido profundo. É essa busca pelas palavras do outro que me guia nessa tese, não para encontrar respostas definitivas ou que confirmem as que pude encontrar em minha prática, mas para construir sentidos, ampliando a compreensão sobre a BE/SL, como um dos espaços de leitura presentes na escola. Parafraseando Perrotti (1980), continuo a me perguntar: como a BE/SL aguça curiosidades, procura de respostas, desejos de ler?

Revisitando minha longa experiência, e tendo acrescentado a ela diferentes discussões de campos que estudam a BE/SL, certamente encontro sínteses que considero importantes na reflexão sobre esse espaço e suas funções, como a sua organização, a escolha dos acervos, as práticas de leitura, o trabalho do professor/bibliotecário/mediador, o papel da leitura literária e da informativa na experiência leitora, a possibilidade do uso de outros suportes de leitura, o espaço para a voz do leitor, a articulação entre a biblioteca e a sala de aula e entre a biblioteca e o mundo, entre outros eixos que se articulam no cotidiano do trabalho e que penso contribuir para a formação de leitores. Porém, minha experiência se restringe a uma escola privada da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, cujo público se concentra nas classes mais favorecidas do país e cujas condições de trabalho se diferem certamente em muitos aspectos às de outros contextos. Que outras sínteses serão possíveis fazer ao analisar a experiência de outras BE/SL? Esta pesquisa se deteve, a partir de estudos de casos, na análise sobre a experiência de SL de escolas públicas da SME-Rio, cujos

32 Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/biblioteca-nao-deposito-livros-423601.shtml>. Visualizado em 26/11/2015.

trabalhos desenvolvidos especialmente junto a crianças do primeiro segmento do ensino fundamental, seus professores e comunidades foram considerados pelo órgão central da SME-Rio - Mídia-Educação - como trabalhos que alcançaram visibilidade, parecendo marcar um lugar nos projetos pedagógicos de suas escolas. Que concepções e práticas alicerçam tais experiências? Quais são as funções dessas SL? Como o trabalho por elas desenvolvido contribui para a experiência leitora de seus frequentadores?

3 BIBLIOTECAS E SALAS DE LEITURA NO BRASIL: ENTRE HISTÓRIAS E POLÍTICAS

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois ‘fatos’ nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação.

Walter Benjamin, 2009, 239.

Neste terceiro capítulo, pretendemos “escavar” outros tempos das BE e SL brasileiras, concepções, políticas e ações que possam tê-las atravessado. Mas não para enumerar fatos, criando um inventário daquilo que foi encontrado. Pensando com Benjamin, entendemos que olhar para o passado é como buscar as camadas que se escondem no que chamamos de fatos e que muitas vezes permanecem em tempos adiante. É preciso olhar mais de uma vez para compreender. É preciso escavar com cuidado, descobrindo camadas sobre camadas. Como escreve o filósofo: “é indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho” (BENJAMIN, 2009, p.239).

Iniciaremos nossa escavação por alguns momentos que perpassaram a existência de BE no Brasil. Em seguida, destacaremos políticas e programas de livro, leitura e biblioteca que os atravessaram. Por fim, adentraremos o Programa Salas de Leitura da SME-Rio: seus caminhos, seu passado, seu presente, seu passado no presente.

3.1 Bibliotecas escolares no Brasil: alguns caminhos trilhados

Não se pode discutir a história da BE no Brasil sem que se dialogue com as questões relacionadas ao ensino, ao longo de sua trajetória. Que lugar a BE ocupou no contexto da Educação desde que os jesuítas chegaram ao Brasil e formaram as primeiras instituições de ensino até as décadas atuais? Muitas histórias poderiam ser contadas nesse grande espaço de tempo, mas neste item pretendemos trazer apenas alguns destaques, algumas de suas camadas, que ajudem a indagar sobre seu lugar na escola atual, uma vez que a BE é reconhecida como espaço que contribui com a formação de leitores a partir das práticas educativas que desenvolve.

Nas diversas fontes pesquisadas, entre estudos de bibliotecários e de educadores, afirma-se que a formação das BE no Brasil data do período colonial, com a vinda dos jesuítas em 1549. De acordo com Milanesi (1984), eles “formavam bibliotecas em seus

conventos para ensinar e aprender, utilizando os livros, sobretudo, para a propagação da fé” (p. 26). No entanto, a intenção desta prática não seria apenas a de difundir a religião: a Igreja da época era submetida ao poder real e era instrumento para se garantir a unidade política, uniformizando a fé católica e a consciência dos habitantes da nova terra. Nesse contexto, a atividade missionária facilitava a dominação metropolitana e a educação por ela desenvolvida assumia papel de agente colonizador.

De acordo com Silva (2011, p. 491), “as bibliotecas escolares foram construídas a partir dos colégios jesuítas que foram se instalando inicialmente na Bahia e logo depois em outras capitanias” (p. 491). E como Milanese (1984, p. 26) ressalta, seus acervos eram alimentados com obras vindas da metrópole e selecionadas de acordo com a ideologia jesuíta, sendo suprimidas aquelas que nela não se encaixavam. Os colégios jesuítas eram a maioria no Brasil colonial, mas como Silva ressalta, não foram os únicos a desenvolver atividades educativas nesse período. No século XVII, outras ordens religiosas chegaram por aqui, criando seus colégios e BE, visando organizar acervos adequados aos seus leitores e criando métodos educativos diversos. Os livros eram indispensáveis às ordens religiosas com relação ao aprendizado dos alunos e suas BE ocupavam lugar de destaque nesse cenário.

O monopólio jesuítico na educação resistiu até a segunda metade do século XVIII, segundo Aranha (1996, p. 115), quando então começou a receber críticas embasadas nas ideias iluministas daquele século: os jesuítas passaram a ser questionados por manterem “uma escola conservadora, alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo renascimento científico”. Um ensino decadente que se ocupava mais dos exercícios de retórica, não preparando os alunos para a vida prática. Além dessas críticas havia um temor, por parte da Coroa, em relação a forte influência social e política por eles exercida. Foi nesse contexto que, em 1759, em meio à reforma pombalina, os jesuítas foram expulsos do país: as BE vinculadas aos seus conventos foram então abandonadas, acarretando na perda de suas coleções.

A chegada da família real à Colônia, em 1808, traz com ela mudanças significativas para a vida cultural de seus habitantes, e os livros também se fazem presentes nela, principalmente por meio da criação da Biblioteca Nacional (1810), cujo acervo contava com 60 mil volumes trazidos diretamente de Portugal. Já em relação às bibliotecas relacionadas às práticas educativas, estas eram encontradas apenas em algumas instituições, tais como a Real Academia Militar, mas que de acordo com Viana (2014, p.25), só beneficiava a elite da época. Durante o período imperial brasileiro não

há quase registros da proliferação de BE, segundo a pesquisa de Lanzi (2012). Porém, há que se destacar uma importante exceção ocorrida no momento da fundação do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro. Esse colégio, embora fosse dedicado ao ensino secundário (que era da competência das províncias), fica sob o comando da Coroa, devendo servir como modelo para as demais instituições. E em seu regulamento de janeiro de 1838, ao normatizar sua estrutura administrativa e pedagógica, inclui nela questões relacionadas à BE: “Em meio às disposições legais, é notável a presença de artigos acerca da BE, sendo este o primeiro documento normativo de um colégio brasileiro que explicita a existência de tal dispositivo, descrevendo suas características” (VIANA, 2014, p. 26). Assim, a partir dessas informações, há que se ponderar que se era desejo que este colégio servisse como modelo para os demais, também seria desejo que as províncias, ao instituírem seus colégios, abrissem espaço para as BE. No entanto, a infraestrutura do Colégio Pedro II era fruto do investimento do poder público, diferente do que ocorria nas províncias, onde os investimentos eram insipientes e a proliferação de escolas privadas e precárias era o que de fato se fazia presente. Vale ressaltar ainda que as propostas educacionais da época eram restritas a poucas camadas da sociedade e a maioria das crianças era deixada à margem desse processo.

Entre os anos 1860 e 1890, diante do descaso do poder público em relação ao ensino primário e secundário, a iniciativa particular se mobiliza e diferentes colégios, sobretudo os católicos, são fundados. Mas os protestantes também criam os seus (como o Mackenzie, de 1870, em São Paulo), trazendo para eles inovações da educação americana e diferenciando-os dos colégios tradicionais da época. Junto às escolas particulares, havia ainda as que eram leigas, em geral mais progressistas, porém eram em número menor que as religiosas. Já com relação às BE, Silva (2011, p. 494) afirma que elas eram encontradas apenas em alguns colégios privados e visavam “instituir métodos educativos com ênfase religiosa, uma vez que lá estudava a elite brasileira”.

É a partir de 1889, com o fim do império, que a fisionomia política e cultural do país começa gradativamente a se alterar: a partir das ideias republicanas, novas concepções de cidadania passam a circular na sociedade e a educação é influenciada por elas. Como comenta Alonso (2007, p. 34), “o ideal dos republicanos para a educação era a laicização e a gratuidade do ensino público, a difusão do ensino primário, a liberdade de ensino”. Mas essas mudanças desejadas para a educação vão se dando de forma gradual e basicamente nas grandes cidades. Uma proposta significativa da época foi a criação dos Grupos Escolares, modalidade de escola primária no Estado de São Paulo,

implementada a partir da Lei nº 169, de 1893 e que visava reformular métodos, materiais e espaços de educação. Os Grupos Escolares reuniam num único edifício as escolas menores de cada bairro, sendo que os alunos eram divididos em classes, separados por sexo e de acordo com o grau de aprendizagem. Além de novas propostas de ensino para as salas de aula, eles contavam com outros dispositivos, entre eles, as bibliotecas, embora estas fossem especialmente utilizadas como apoio ao professor ou para a formação das normalistas. Importante também ressaltar que os Grupos Escolares, embora tenham sido uma expressão no cenário da educação brasileira da época, estavam circunscritos às cidades grandes, tornando-se eficientes apenas para a formação das elites: no meio rural, o que ainda predominava eram as escolas isoladas. Quadro que só começaria a mudar em 1920, quando a educação para as massas adentra as pautas das reformas educacionais. Assim, será a partir de 1920, em meio aos ideais propostos pelos escolanovistas para a educação, que a BE ganhará outros contornos na vida escolar, para além do apoio aos professores. Ressignificada nas escolas primárias, ela se configurará como um espaço importante para as crianças, atendendo aos objetivos do novo modelo pedagógico pensado para a escola pública.

Nosso objetivo nesse item, como comentado, não é o de aprofundar historicamente todos os momentos trilhados pela BE no Brasil, mas de pinçar momentos que possam nos ajudar a refletir sobre o contexto dela na atualidade. Assim, ao trazermos a partir de agora, algumas considerações sobre a BE no período da Escola Nova, temos como intenção encontrar em suas camadas, formas de olhar para o presente das BE, no contexto da educação brasileira.

Assim para compreender o papel da BE, no período da Escola Nova, e depois criar pontes com o momento atual, faz-se necessário comentar brevemente sobre este movimento, que no Brasil, começa a se destacar na década de 1920, alavancado por nomes como Lourenço Filho³³, Fernando de Azevedo³⁴ e Anísio Teixeira³⁵. De acordo

³³ Lourenço Filho foi um dos mais eminentes educadores brasileiros do início do século XX. Atuou nas diversas instâncias do campo educacional, em especial nas que se dedicavam à produção e à propagação dos conhecimentos da ciência psicológica aplicada à educação. Era constante sua preocupação em minimizar os problemas pedagógicos e consolidar a formação de professores, discutindo assuntos em sintonia com o que acontecia mundialmente na época em que viveu. (visualizado em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100010)

³⁴ Foi integrante do movimento reformador da educação pública, da década de 20, que ganhou o país. Entre 1927 e 1930, promoveu ampla reforma educacional no Rio de Janeiro, capital da República, animada pela proposta de extensão do ensino a todas as crianças em idade escolar; Fundou a Biblioteca Pedagógica Brasileira e em 1932, redigiu e lançou, junto com outros 25 educadores e intelectuais, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (visualizado em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_fernando_azevedo.htm)

com Catinari (2006), o movimento da Escola Nova surgiu na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX, como expressão do liberalismo burguês, “tendo como alicerces a democracia, a ciência e o trabalho, referências da nova ordem social que havia se estabelecido em decorrência da Revolução Industrial” (p.108). Aranha (1996) também chama a atenção para o fato de que, desde a Revolução Industrial, a burguesia já almejava um tipo de escola mais realista e que se adequasse às transformações constantes do mundo. Assim o Escolanovismo, influenciado pelos novos estudos da Psicologia e da Sociologia, teria se desenvolvido como uma reação contra os velhos sistemas educativos e práticas tradicionais, visando uma educação que integrasse o indivíduo à sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola.

No Brasil dos anos 1920 e 1930, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira defenderam a educação como caminho para a democratização e transformação da sociedade. Por via do movimento escolanovista, ao proporem que a educação fosse pública, gratuita, universal e leiga, apontavam também para o dever do Estado na conquista deste empreendimento social, num Brasil em que o analfabetismo era uma realidade a ser modificada. Nesse sentido, urgia uma nova orientação no campo educacional: “em defesa da formação de cidadãos críticos e participativos, a Escola Nova contrapunha-se às concepções transmissivistas do ensino e colocava a experiência do aluno como elemento importante do ensino-aprendizagem” (VIANA, 2014, p.30).

A questão de colocar a experiência do aluno num lugar de importância propiciou mudanças no fazer das BE e nessa nova concepção de educação, ela acabou encontrando outra função no processo de construção dos conhecimentos dos alunos. Não mais a de guarda de livros, mas a de ampliar a experiência leitora de crianças e professores. Nesse sentido, algumas leis contribuíram para que essa consolidação pudesse se dar: no Rio de Janeiro, a reforma do ensino instituiu, por via de decreto, a instalação de bibliotecas nas escolas: “a partir de 1928, [...], cada escola ficava obrigada a manter duas bibliotecas escolares: uma para alunos e outra para professores” (VIDAL, 2014). Em relação à experiência dos alunos, o trabalho com a leitura não deveria ser uma repetição dos conteúdos que estavam no livro, mas uma recriação: “deveria

³⁵ Entre 1924 e 1928, ocupou o cargo de diretor geral de instrução do governo da Bahia, promovendo a reforma do ensino naquele estado. Em seguida, transferiu-se para os Estados Unidos, onde estudou na Universidade de Colúmbia, travando contato, com as ideias pedagógicas de John Dewey, que o influenciariam decisivamente. Ao lado de mais 25 intelectuais, participou da produção do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). (disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_anisio_teixeira2.htm)

proporcionar prazer tanto na leitura individual silenciosa quanto na coletiva, oral, de obras didáticas e de literatura infantil” (VIDAL, 2004, p.206).

Ainda na experiência escolanovista, surgiram no Rio de Janeiro, sob a direção de Anísio Teixeira, as escolas-laboratórios: estas teriam que ensaiar e experimentar novos métodos de ensino e aprendizagem. Assim são criadas algumas divisões de ensino, como Educação Física, Educação Musical, cinema educativo, institutos de pesquisa e bibliotecas, que enriqueceriam a aprendizagem dos alunos. Nessas escolas, as crianças frequentam a biblioteca semanalmente e por meio desse contato, “são introduzidas no mundo da literatura que, além de ensinar, com certeza, acaba por lhes inculcar padrões de gosto e de estética” (CHAVES, 2002, p.54) - ideias que vão ao encontro das críticas tecidas pelos educadores escolanovistas sobre a prática de leitura presente nos anos 1920 e 1930, que envolvia uma cultura livresca e de pouca prática. Porém, como Catinari (2006) reflete, isso não significava que houvesse repúdio ao ensino adquirido por meio da leitura. Ao contrário: os livros e a biblioteca eram relevantes. O que estava em jogo era a ressignificação das formas de apropriação do livro, que, por meio das práticas de leitura, deveria suscitar a pesquisa e a reflexão, gerando uma postura crítica sobre o texto lido e não uma simples decodificação.

Assim, pensando na posição de destaque que a leitura assumiu no ensino, Viana (2014, p.31) elenca alguns elementos que atestam o novo lugar que a biblioteca ocupou no cenário escolar daquele momento: “o provimento de ambientes acolhedores para a leitura, a aquisição de móveis adequados, o empréstimo de livros [...], horário específico para que os alunos frequentassem a biblioteca, são fatores que evidenciam a nova postura”. Postura que também era observada em escolas de outros estados brasileiros. Em São Paulo, em 1929, foi regulamentada a criação de BE para alunos e professores nas escolas reunidas ou grupos escolares, número que chegou a 440 no ano de 1936, segundo pesquisa de Vidal (2014), e cujos funcionamentos incluíam empréstimos de livros para alunos e familiares, entre outras ações. A seleção de acervos para essas BE era da responsabilidade dos professores e diretores, mas, para sua ampliação, podia-se contar com a ajuda das associações de pais, de doações de livrarias e editoras etc. A direção das bibliotecas ficava a cargo de professores e direção, mas a sua organização podia ser confiada a alunos escolhidos. Já o registro do acervo deveria seguir o sistema da Biblioteca Central de Educação, embora em revistas pedagógicas da época também fossem veiculadas orientações aos professores-bibliotecários sobre como catalogá-los e ampliá-los, como elaborar estatísticas dos livros mais lidos etc. As regulamentações das

BE apontavam ainda para preocupações com as novas práticas de acesso ao livro e à leitura, reafirmando o discurso educacional da época, por um ensino mais ativo:

instruíam-se os professores responsáveis pela biblioteca e os demais professores da escola em técnicas como leitura e narração de histórias, estimulando o acesso direto ao livro em estante abertas e ao alcance das crianças, hora livre no dia escolar para ler, preenchimento de ficha de leitura por parte dos alunos e constituição de clubes de leitura. [...] era como um ‘laboratório da escola’ que as bibliotecas assumiam um lugar de relevo no discurso educacional da época, contrastando com o que os educadores novos denominavam ironicamente de ‘cemitério de livros’ ao referir-se às bibliotecas do passado (VIDAL, 2014, p. 200).

Importante experiência de BE no estado de São Paulo, citada por diferentes pesquisadores, refere-se a da Biblioteca Infantil do Instituto Caetano de Campos, criada em 1925 e reorganizada em 1936, a partir de estatutos próprios. Essa experiência se estendeu por décadas seguintes e em 1943, conforme pesquisa de Vidal (2014), apresentava em seus regulamentos, diretrizes fundamentais para o trabalho que se pretendia desenvolver com as crianças: praticar a leitura por prazer, ampliar o conhecimento escolar a partir de leituras extras, adquirir critérios para escolhas de livros dentro e fora do universo escolar, desenvolver a leitura oral, ouvir narrativas com fins recreativos e artísticos, “incentivar aquelas atividades que, além de dar-lhes o gosto pela leitura, desenvolvam correlatamente a capacidade de organizar, cooperar, criar” (VIDAL, p.201). A experiência desta BE foi muito documentada e fotografada e em seus registros é possível perceber como seu ambiente era convidativo: as crianças tinham acesso às estantes, liam de diferentes modos (sentadas, em pé, em grupos, sozinhas), se apresentando como protagonista no ato de ler e sendo estimuladas a registrarem impressões sobre as leituras que realizavam, através de fichas que ficavam arquivadas na biblioteca. Esse protagonismo também era observado no trabalho dos alunos-bibliotecários, que se candidatavam para o cargo e realizavam funções de catalogação dos livros, organização do espaço e dinamização da leitura junto a outros alunos. De acordo com Vidal (2014), o papel do adulto no projeto da biblioteca Caetano Campos seria o de um coordenador das atividades infantis, o que alterava a relação professor-aluno, constituindo-se de forma diferente à ideia de tutela encontrada em outras concepções de ensino. Também é Vidal (2000) que, ao analisar o registro da movimentação do acervo desta BE (de 1925 a 1938), percebe a relação que havia entre o sistema de ensino e os livros consultados do acervo, indicando a influência que ocorria entre as práticas dos professores nas salas de aula e o movimento de livros da BE, com os alunos realizando pesquisas sobre temas propostos em sala de aula.

As experiências de BE, embasadas pelos ideais escolanovistas, dialogam em muitos pontos com discursos encontrados nos campos que discutem a BE/SL na escola do século XXI, no intuito de problematizar as concepções, condições e práticas necessárias para a concretude do trabalho escolar nelas. Preocupações que vão desde a estrutura física do espaço, da composição dos acervos, da organização convidativa do ambiente para provocar a interlocução das crianças com ele, até ideias que apostam na biblioteca como espaço para a apropriação e recriação da leitura, como espaço para apoiar estudos e ampliar conhecimentos a partir de leituras suplementares, como espaço para o protagonismo da criança no ato da leitura. São todas questões que encontramos no debate sobre a BE/SL hoje e que esta tese buscou respostas, a partir das análises sobre as concepções e práticas de SL de escolas públicas vinculada à SME-Rio.

Nesse sentido, vale ressaltar as conclusões a que chega Vidal (2014), sobre a experiência da Caetano Campos. De acordo com a autora, experiências como essa não teriam sido possíveis se não tivessem sido desenvolvidas em escolas modelares daquele momento, que contavam com um corpo docente e discente selecionado, com bastante homogeneidade cultural, e que desenvolveram projetos pilotos, contando com uma estrutura diferenciada das demais escolas públicas. No caso das BE, estas contavam com materiais específicos (móveis, livros), espaço próprio no prédio escolar, uma relação pedagógica centrada na leitura, um horário garantido na grade curricular para a “aula de biblioteca” e uma gestão partilhada entre alunos e professores: condições que também contribuíram para uma nova relação entre professor e aluno. Porém, foram experiências localizadas em grandes cidades, que não se espalharam para outros estados e que permaneceram por poucas décadas.

Para Vidal (2014), no entanto, revisitar tais experiências pode auxiliar na reflexão sobre a escola de hoje no Brasil. Escola que se quer inclusiva e multicultural, mas que em relação às políticas para a BE – “espaço multidisciplinar e multicultural por excelência” (p.209) - parece ainda não ter caminhado o suficiente na direção de pontos já há muito considerados significativos. Embora hoje haja investimento público na distribuição de livros, as políticas e programas que vem sendo implantadas quase não contemplam pontos como o provimento de espaços adequados à conservação dos acervos e para o acolhimento dos leitores e a inclusão da frequência à biblioteca no horário escolar, por exemplo. Outros temas, como a formação de professores-bibliotecários ou os que giram em torno do envolvimento do aluno no processo da gestão da biblioteca, também são abordados timidamente.

Se revisitar algumas experiências com a BE durante o escolanovismo nos permite problematizá-las na educação de hoje, também poderá ser importante compreender como diferentes momentos políticos, na forma como lidaram com a educação, o livro e a leitura, interferiram em seus caminhos. De acordo com diversas pesquisas, a partir da década de 1930, com Getúlio Vargas assumindo o governo, e principalmente a partir de 1937, com o Estado Novo, mudanças ocorreram na Educação e, com elas, o papel da BE foi redimensionado, se afastando dos ideais escolanovistas e se aproximando mais fortemente de propostas transmissivistas de ensino. No que toca às questões do livro e da leitura, em 1937, com o governo exercendo uma maior intervenção e regulação na vida social dos brasileiros, é criado o INL (Instituto Nacional do Livro)³⁶, cuja função principal era a de incentivar a produção editorial, porém, sob o controle tanto de sua criação quanto de sua difusão. Ou seja, a criação e a difusão do livro deveriam estar atreladas aos moldes da cultura oficial de então. Com relação ao lugar ocupado pela BE, teria havido uma ruptura nas transformações que esse espaço obtivera em meio ao escolanovismo, pois agora, além dela não encontrar mais espaço nas disposições oficiais, era tomada principalmente como instituição que deveria receber as obras editadas pelo INL. Nesse sentido, era vista como mero acervo: acervo que deveria estar de acordo com a cultura oficial, caso contrário poderia até mesmo ser eliminado. De acordo com Vidal (1995, p. 143):

O rigor no combate a ideologias ‘subversivas’ dirigiu a ofensiva contra o livro. Em 1939, o secretário geral da educação José Pio Borges de Castro, realizou o expurgo de 6.000 volumes das bibliotecas escolares [cariocas] (‘pejadas de livros inconvenientes’) e propôs um concurso de livros infantis visando à ‘exaltação das qualidades distintas das almas nobres, probas e patrióticas’ (VIDAL 1995, p.143).

Buscando outros momentos e movimentos políticos que possam ter interferido no desenvolvimento das BE na educação brasileira, vale ressaltar que após a deposição de Vargas, em 1945, há um retorno ao processo de redemocratização do país, o que contribui para que se reacenda na sociedade o ideal da luta pela educação popular e pela cultura. Ideal que também era vislumbrado por órgãos internacionais, como a ONU, que por meio da “Declaração Universal dos direitos das crianças” (1959) afirmava que a criança deveria ter o direito de receber educação gratuita pelo menos no grau primário. Tais ideias, ao serem disseminadas, acabaram por também nortear políticas públicas voltadas para a educação. Porém, de acordo com Alonso (2007), a partir da ditadura

³⁶ Apresentaremos outros comentários sobre o INL no item 3.2. Item que será mais dedicado a destacar as políticas e programas de livro e leitura no Brasil, a partir de 1930.

militar instaurada em 1964 no Brasil, a expectativa por uma popularização do livro, da leitura, da cultura, não se realiza, e a educação assume um caráter tecnicista, com o objetivo de preparar os indivíduos para exercer funções produtivas para aquela sociedade. Nesse âmbito, a política para a promoção do livro e da leitura passa a ser desenvolvida pelo Programa Nacional do Livro Didático, cujo objetivo principal é o de adquirir e distribuir livros para as BE e as bibliotecas universitárias, entendendo-as novamente e principalmente como mero lugar para guarda de acervo. Além disso, com a ditadura militar, instaura-se um grande processo repressor no qual “todos os livros, periódicos, enfim, todo o acervo das bibliotecas deveria passar pelo crivo da ‘censura’ governamental” (ALONSO, p.45). Paralelo à isso, esta rigidez impôs regulamentos às bibliotecas, cujas normas contribuíram para tornar esses espaços, nas escolas, mais frios, burocráticos, sem vida, estáticos e isolados.

Também refletindo sobre o período dos anos de ditadura militar no Brasil, nas décadas de 60, 70 e ainda no início da de 80, Silva (2011, p. 497) chama a atenção para o fato de que as BE perderam espaço para as públicas, inclusive com seus acervos migrando para estas. E num olhar sobre o percurso delas no longo período entre os anos 1930 e início dos 80, observa “a falta de uma política nacional para as bibliotecas [...], pois é perceptível apenas ações locais isoladas que foram perdendo força durante o transcurso histórico em virtude da falta de incentivo ou de mentalidade política e governamental continuada”. Reflexão que é ampliada por Viana (2014), quando a autora comenta que a ação política de todas essas décadas, embora tenha ampliado a produção e distribuição editorial (mesmo que este tenha sido muitas vezes controlada ou beneficiasse grupos editoriais), não planejou ações com objetivo de formar leitores. A BE, nesse contexto, também não teve como contribuir para este possível intento, deixando de se constituir como possível “espaço de apropriação da informação e desenvolvimento de uma postura crítica do estudante frente ao universo informacional” (VIANA, p.34). Postura que só poderia ser desenvolvida em organismos que se encontrassem em contextos educacionais marcados pelo diálogo, o que muitas vezes, nesse longo período, não se fizeram presentes.

Adentrando os anos 1990, num outro momento político do Brasil, o desenvolvimento de políticas públicas que incluíssem a BE, ainda se mostraram tímidas. Pode-se destacar a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que trouxeram em seus discursos um olhar sobre a BE como espaço de ensino-aprendizado e de estímulo à leitura, segundo Silva

(2011) e também a criação do Plano Nacional Biblioteca na Escola - PNBE, de 1997, que centrou sua ação na distribuição de livros e não numa política mais ampla para a biblioteca. De acordo com o autor, a mera distribuição de livros, que muitas vezes desaparecem pela falta de um local apropriado para recebê-los (as bibliotecas), não recebem tratamento adequado (pela falta de bibliotecários) e nem são dinamizados, revela o valor ínfimo que a BE ocupa no cenário nacional. Esse pouco valor pode ainda ser percebido pela falta de contratação de profissionais especializados para trabalhar nelas, pois em muitos casos, elas são gerenciadas por trabalhadores com problemas de saúde ou sem formação. Para uma mudança nesse quadro, aposta na ideia de transformação da própria identidade da BE, através de novos discursos e ações que ultrapassem a concepção que ainda se tem dela, como qualquer espaço, com qualquer acervo numa estante. Entre os requisitos principais para a constituição de uma BE hoje, além do acervo e seus suportes documentais, os quais devem possibilitar ao leitor formas de acesso à informação, estaria a percepção de que a BE deve atender a uma intencionalidade política e social. Tal intencionalidade estaria representada “na disponibilização de serviços de aprendizagem e nos livros e recursos que permitam aos membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos” (SILVA, 2011, p. 500). O autor avança na discussão, afirmando que o principal empecilho que interfere na mudança de mentalidade sobre a BE hoje não seria o de cunho conteudista ou propositivo, uma vez que novos discursos sobre ela são encontrados em diferentes documentos, eventos, fóruns e publicações. No entanto, embora apresentem expressiva mudança de visão sobre a BE, elencando um conjunto de esforços para ressignificar sua realidade, ainda não conseguem afetar a maioria da população. Nesse sentido, compreende que o maior entrave para a mudança de visão sobre a BE estaria na política,

na necessidade de uma mobilização política continuada dos órgãos da Biblioteconomia e áreas afins, visando concretizar as propostas referentes a novas ações de informação no seio da biblioteca escolar em nível nacional. Somente com uma mudança discursiva, institucional e política haverá uma transformação exitosa do panorama da biblioteca escolar no Brasil (SILVA, 2011, p.502).

A partir dessa compreensão, o pesquisador considera que a aprovação da Lei 12.244, que prevê a universalização das BE no Brasil até o ano de 2020, e cuja demanda colocada por ela serviu como ponto de partida para o desenvolvimento desta tese, se configura em um resultado de mobilização que deve ser continuado. Partindo de suas indagações e dando continuidade a elas, trataremos a seguir um panorama mais específico

sobre políticas e programas de livro, leitura e bibliotecas que vem sendo desenvolvido no Brasil, desde os anos 1930.

3.2 Políticas e programas brasileiros de livro, leitura e bibliotecas/salas de leitura

Como observado anteriormente, a atuação do MEC em relação às políticas e programas de livro, leitura e biblioteca, iniciou-se em 1930, ano de sua criação, e desde então foram desenvolvidas diferentes ações, sempre ligadas aos interesses das ideologias políticas e sociais que atravessaram as décadas seguintes. De uma forma geral, tais ações priorizaram mais a produção e distribuição de acervos, do que as questões relacionadas à formação de leitores e à constituição de BE. Segundo Paiva (2012), a questão da formação de leitores começa a entrar na pauta das políticas públicas a partir de 1980, porém, não de forma prioritária e nem sistemática:

De caráter assistemático e restrito, ações foram desencadeadas com foco nas bibliotecas escolares, no incentivo à leitura e à formação de leitores, mas sempre afetadas pela descontinuidade das políticas públicas que se alternavam de acordo com prioridades e concepções da administração vigente (PAIVA, 2012,p. 13).

Sobre tal descontinuidade histórica, Jambeiro, Borges e Barros (2006) acrescentam que desde o momento em que a indústria editorial se implantou no nosso país, no início do século XIX, houve o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o livro e a leitura, porém o caráter dessas políticas é que teria variado, transitando “entre o controle, a repressão, a distribuição gratuita, o incentivo à leitura, o estímulo à produção, [...]” (JAMBEIRO, et.al p. 155). De um governo para outro, não havia comprometimento na manutenção de programas criados por gestões anteriores, o que promovia frequentes recomeços.

A tese de Pimentel (2011) também traz interessante análise sobre a descontinuidade nas políticas educacionais, e naquelas mais diretamente ligadas ao livro e a leitura. Apoiando-se em Cunha (2009), reflete sobre o que este pesquisador denomina de administração “zigue-zague”, ao se referir as aparentes mudanças ocorridas a cada mandato de governador ou de prefeito. Nesse sentido, cada secretário de educação traria sua proposta curricular e suas prioridades, na tentativa de aparentar mudanças, mas, muitas vezes, estaria girando em torno do mesmo eixo: esse padrão administrativo traria consequências para a escola pública, como a impossibilidade de se avaliarem mais profundamente as políticas educacionais. Como exemplo desse tipo de política, Pimentel (2011) ressalta que antes ainda da criação do Instituto Nacional do Livro (1937), que implementaria pelas décadas seguintes programas relacionados ao

livro e à leitura no Brasil (como observaremos adiante), políticas de formação e distribuição de acervo já se faziam presentes no cenário brasileiro. Em 1921, por exemplo, Monteiro Lobato teve 50.000 exemplares de sua obra “Narizinho Arrebitado”, comprada pelo governo de São Paulo, para ser distribuída e adotada nas escolas públicas daquele estado. Já em 1930, em meio às reformas escolanovistas, Fernando de Azevedo cria a “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, composta por obras de diversos autores da época, entre eles Lobato, e que tinha como objetivo alimentar os acervos das escolas públicas brasileiras, por meio de ampla distribuição. Mas de acordo com Pimentel (2011), ao refletir sobre a implementação de novas políticas de distribuição de acervos para a escola pública, iniciativas como as comentadas acima são muitas vezes esquecidas, para que as que surgem pareçam inéditas:

Essa é uma página da história da formação de acervos de livros de literatura infantojuvenil para escolas da rede pública de nosso país que muitas vezes é esquecida, para que novas políticas pareçam inéditas, no caminho do que Cunha (2009) aponta como “zigue-zague” da administração pública. Se por um lado o início de um novo projeto traz euforia, quando cercado de propagandas que procuram promover a esperança, por outro, não construímos em nosso imaginário uma tradição de país leitor (PIMENTEL, 2011, p. 100).

Assim, procuraremos, a seguir, traçar um breve histórico das políticas e programas governamentais relacionados ao livro, à leitura e à biblioteca escolar, atentando para suas continuidades, descontinuidades e reapropriações.

Retrocedendo no tempo, compreendemos com a análise de Rosa e Oddone (2006), que durante grande parte do século XIX, a política cultural adotada pelo país era de cunho protecionista, contando com ações que favoreciam apenas jovens artistas que viviam na corte. Essa situação só viria a mudar a partir da República Velha devido à expansão do sistema educacional e à autonomia alcançada em algumas áreas da produção artística. Mas foi com a Revolução de 1930, entre mudanças econômicas, políticas e culturais desenvolvidas pelo Estado Novo que, em 1937, foi criado por iniciativa do ministro da Educação Gustavo Capanema, o Instituto Nacional do Livro (INL), decreto nº 93/1937. Entre suas competências, este teria que organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, estimular o mercado editorial brasileiro, com interesse para a cultura nacional, e efetivar “[...] políticas de bibliotecas públicas, mecanismos institucionais que facultavam a difusão e o uso da informação disponível para as comunidades” (OLIVEIRA, 1994, p.17).

Ao longo de seu tempo de existência, o INL sofreu várias modificações. Em 1988 suas atribuições foram transferidas para a Fundação Biblioteca Nacional e, em

1990, ele foi então extinto. Uma dessas reestruturações, de acordo com Rosa e Oddone (2006) ocorreu em 1973, com a promoção e edição de novas obras voltadas não só para o interesse da cultura nacional, mas também para o interesse educacional e científico. De acordo com as pesquisadoras, em seu longo tempo de existência, diferentes avaliações sobre o INL foram realizadas, trazendo à tona questões polêmicas a seu respeito. Se por um lado o instituto centrou seu trabalho no livro, como uma forma de transmissão da cultura, contribuindo para a criação de uma cultura nacional, por outro, porém, como ressalta Oliveira (1994), as competências do instituto ao serem agregadas “às políticas de cooptação de intelectuais para o trabalho em organismos governamentais e de censura da atividade intelectual, permitiram ao Estado Novo controlar todo o ciclo de produção cultural impressa, desde a elaboração, passando pela editoração e comercialização, até sua divulgação” (p. 43-44).

A questão do controle sobre a produção e distribuição de livros às bibliotecas públicas também se fez presente nas ações do INL, sobretudo no período pós 1964, com o instituto censurando a publicação de diferentes obras. Segundo Grammont (2005), em meio à repressão política do período da ditadura militar (1964 a 1985), se obras de literatura e outras expressões do campo cultural, quando consideradas subversivas eram censuradas, por outro, em relação aos livros didáticos, houve um incremento da produção editorial. A partir de 1970, o INL também co-edita, por meio de convênios, muitas obras infantis e juvenis direcionadas ao público escolar, possibilitando um investimento de grandes capitais da iniciativa privada em literatura infantil. Porém, como ressalta Grammond (2005), esta política de co-edição do INL não teria sido suficiente para democratizar o acesso à leitura, já que não se encontram nela referências sobre que benefícios sua existência poderia trazer para a formação de novos leitores.

Também os estudos de Oiticica (1997), destacados por Rosa e Oddone (2006), apontam para problematizações a respeito da questão da transferência da linha editorial do INL para o setor privado, o que não teria privilegiado nem a difusão do livro, nem o estímulo à leitura no âmbito público. Mas para Rosa e Oddone, a atuação do INL não apresentou apenas pontos negativos. Entre as ações positivas, as autoras destacam o expressivo desenvolvimento da biblioteca pública no Brasil, assim como o do curso de biblioteconomia, contribuindo para a formação de recursos humanos na área.

Voltando às questões colocadas por Paiva (2012), mesmo que o INL tenha desenvolvido ações para a produção e difusão do livro no Brasil, aspectos relacionados à formação do leitor não estavam prioritariamente em suas pautas. Somente a partir de

1980, através de outros programas, contando com a atuação do MEC direta ou indiretamente, esse quadro começaria a mudar.

Segundo Paiva (2012), entre os anos de 1984 e 1987, foi criado através da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), o Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL). O objetivo era o de compor e enviar acervos para as salas de leitura, repassando também recursos para ambientá-las. Tal trabalho foi realizado em uma parceria entre as secretarias estaduais de educação e as universidades responsáveis pela formação de professores. Em 1988, como complementam as reflexões de Grammond (2005), esse programa foi redimensionado, originando a criação do Programa Nacional Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares, em que a FAE e o INL tiveram como objetivo promover a criação de bibliotecas escolares e também atender a alunos nas bibliotecas públicas em encontros pedagógicos.

Outro programa destacado por Paiva (2012) e direcionado para a formação do leitor é o PROLER (Programa Nacional de Incentivo a Leitura - decreto nº 519/1992). Em sua criação, em 1992, e sob a coordenação de Francisco Gregório e Eliana Yunes, tal programa teve como proposta contribuir para a formação de leitores nos espaços sociais, possibilitando à comunidade em geral e em diversos segmentos da sociedade civil, o acesso a livros e outros materiais de leitura.

Em vigor até os dias de hoje, este Programa - vinculado à Fundação Biblioteca Nacional -, tem como sede a Casa da Leitura (RJ) e, dentre outras instalações, dispõe de duas bibliotecas: uma infantil e uma juvenil. Sua atuação “está vinculada a uma política de leitura e busca colaborar para qualificar as relações sociais, mediante a formação de leitores conscientes e críticos dentro do seu contexto social” (ROSA e ODDONE, 2006, p. 191). Segundo as autoras, quatro anos após sua criação, a nova direção da Fundação Biblioteca Nacional promoveu a integração do PROLER com o MEC, intensificando o desenvolvimento de cursos para a formação de mediadores de leitura, além de outras iniciativas que pudessem contribuir para a formação de leitores. Segundo Paiva (2012), o MEC participava desse programa de forma indireta, repassando recursos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Pró-leitura na formação de professores, terceira iniciativa destacada por Paiva (2012), foi criado em 1992 pela Secretaria da Educação Básica do MEC e vigorou até 1996. O programa, uma parceria entre o MEC e o governo francês, apostou e investiu na formação de professores leitores, com o intuito de que esta favorecesse a entrada dos alunos no mundo da leitura e da escrita. Inserido no sistema educacional, “aspirava

estimular a prática leitora na escola, pela criação, organização e movimentação das salas de leitura; de cantinhos de leitura; e de bibliotecas escolares” (PAIVA, 2012, p. 14). Concomitante a este programa criou-se o Programa Nacional Biblioteca do Professor, também com o objetivo de dar suporte para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. O programa era pautado na aquisição e distribuição de acervos e na produção e difusão de materiais para a capacitação docente. Segundo Paiva, esse programa foi extinto em 1997, dando lugar ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), cuja intenção é a de democratizar o acesso a obras de literatura infantil e juvenil produzidas no Brasil e em outros países, além de distribuir materiais de referência a professores e alunos de escolas públicas de todo o país. A composição e distribuição de acervos atendeu até 2014 todos os segmentos da escola básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com a seleção das obras objetivando contemplar a diversidade de gêneros literários, a partir de critérios que considerem a qualidade textual, temática e gráfica. O programa, que está suspenso atualmente, foi desenvolvido pelo FNDE, numa parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC. No intuito de valorizar a diversidade humana, em 2012 o programa lançou um novo edital para a seleção de acervos que considerassem diferentes temáticas de acordo com as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira. Assim foram compostas seleções que contemplaram os seguintes temas: Indígena, Quilombola, Campo, Educação de Jovens e Adultos, Direitos Humanos, Sustentabilidade Socioambiental, Educação Especial, Relações Étnico-raciais e Juventude.

Para Paiva (2012), nas reflexões que tece sobre os anos de existência e atuação do PNBE, o fato do programa colocar como foco as bibliotecas escolares das escolas públicas, significaria a retomada da valorização desse espaço, “como um espaço promotor da universalização do conhecimento e, também, da universalização do acesso a acervos pelo coletivo da escola” (p. 16). Para a autora, seria possível afirmar que a ideia da democratização da leitura vem orientando políticas públicas por meio de diferentes programas, porém, ela questiona se apesar do avanço na distribuição democrática de acervos às bibliotecas de escolas públicas brasileiras, estaríamos realmente desenvolvendo uma política efetiva de formação de leitores. Em sua análise, além desta ampla distribuição, seria importante contemplar e investir na formação de mediadores de leitura que, em suas ações, pudessem contribuir melhor para o encontro significativo dos alunos com as obras:

Raramente, em nossas pesquisas de acervos de bibliotecas escolares, a recepção e o uso dos livros de literatura distribuídos pelos programas de incentivo à leitura são significativos. Essa omissão precisa ser enfrentada, já que o governo é, por meio do FNDE, o responsável pelo maior volume de compras de livros e materiais didáticos do país (PAIVA, 2012, p. 16-17).

De acordo com Paiva (2012), ações que viabilizam a formação de profissionais para atuar nas BE, no intuito de promover a reflexão a respeito do potencial do material disponibilizado pelo PNBE e suas possibilidades educativas, ocorrem ainda de forma tímida e insuficiente para a necessidade brasileira. Para a autora, deve-se continuar enfatizando a informação de que grande parte da população brasileira encontra no ambiente escolar a sua única possibilidade de acesso aos livros, sejam eles literários ou didáticos, mas que grande parte perde o contato com eles fora do processo de escolarização. Essa informação, como defende Paiva, deveria orientar o uso constante e consciente do livro na escola, a partir de ações que articulem os processos de ensino-aprendizagem com as ações de disponibilização dos bens culturais.

Como continuidade às diversas políticas e programas que vêm sendo implementadas pelo MEC nas últimas décadas, apresento ainda algumas considerações sobre o PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura), instituído em agosto de 2006³⁷, cujo objetivo principal é o de assegurar e democratizar o acesso à leitura, ao livro, à literatura e às bibliotecas a toda a sociedade. Assim, na apresentação do PNLL³⁸, assinada pelos então ministros da Educação, Fernando Hadad e da Cultura, Gilberto Gil, afirma-se que os desafios da educação brasileira são muitos e, para superá-los, torna-se necessária uma política consistente que promova o domínio da leitura e da escrita ao longo da vida escolar (BRASIL, 2006, p.8). Para seu desenvolvimento, de acordo com os ministros, a participação dos sistemas públicos de ensino torna-se fundamental. O documento explicita que os dois ministérios já vem desenvolvendo, em parceria com os municípios, propostas conjuntas de formação de leitores e de incentivo à leitura, com foco na qualificação dos recursos humanos e na ampliação das oportunidades de acesso da

³⁷O Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL – foi instituído por meio da Portaria Interministerial Nº 1.442, de 10 de agosto de 2006, pelos ministros da Cultura e da Educação. E, em 1º de setembro de 2011, foi instituído por meio do decreto Nº 7.559, firmado pela presidente Dilma Rousseff. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/pnll>. Visualizado em: agosto de 2015.

³⁸ A edição do PNLL aqui citada (acessada na internet) foi organizada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, porém em seu texto não consta o ano da publicação. A edição pode ser visualizada em: <http://odai.org/wp-content/uploads/2013/06/enlace138.pdf> <http://odai.org/wp-content/uploads/2013/06/enlace138.pdf>

comunidade a diferentes materiais de leitura, sendo quatro as suas ações principais: (1) Formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca; (2) Produção e distribuição de materiais de orientação; (3) Parcerias e redes de leitura: implantação de Centros de Leitura Multimídia; (4) Ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos – PNBE. Para os ministros, “essas ações decorrem de uma visão política que, no campo do livro e da leitura, considera dois grandes eixos. De uma parte, o acesso ao livro, de outra a formação de leitores” (BRASIL, s/data, p. 9). A partir das ações destacadas, é possível observar o lugar expressivo que a BE assume nas intenções do Plano: tanto no que se refere à preocupação com a formação dos profissionais que atuam nela, como com a ampliação de acervos para equipá-la. No documento, encontramos ainda a concepção do PNLL sobre a biblioteca escolar. Vejamos:

A biblioteca não é concebida aqui como um mero depósito de livros, como muitas vezes tem-se apresentado, mas assume a dimensão de um dinâmico pólo difusor de informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento, estimulando a criação e a fruição dos mais diversificados bens artístico-culturais; para isso, deve estar sintonizada com as tecnologias de informação e comunicação, suportes e linguagens, promovendo a interação máxima entre os livros e esse universo que seduz as atuais gerações (BRASIL, 2006, p 22).

A partir dessa concepção, diferentes ações vêm sendo desenvolvidas pelo PNLL, como, por exemplo, o desenvolvimento do Programa de Formação Continuada de Professores das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento), que entre outras ações desenvolveu um módulo com “propostas para utilização dos acervos do PNBE e organização da biblioteca escolar, investindo, assim, na formação dos professores como mediadores de leitura” (BRASIL, s/data, p. 9). Porém, como observamos nas considerações de Paiva (2012), apesar de existirem ações concretas para o incentivo à leitura, à formação de leitores e a de profissionais que atuam nessa área, estas precisariam ser intensificadas, pois ainda ocorrem de forma escassa.

Às reflexões aqui apresentadas sobre políticas e programas brasileiros de livro e leitura, se somam às problematizações a respeito dos desdobramentos que a aprovação da Lei nº 12.244 (Brasil, 2010) traz para campo da Educação, uma vez que prevê a universalização das BE no Brasil até o ano de 2020. Como destacado por Campello et.al (2011), entretanto, a lei, ao abordar genericamente o conceito de BE, não definindo quais deveriam ser os seus perfis, abre espaço para diferentes questionamentos e direções que as escolas poderão buscar para atendê-la.

As discussões que propus nesse item dialogam com as questões desta tese, pois como observado, a descontinuidade de políticas de livro e leitura, que envolve também

o lugar do livro e da leitura na BE/SL, deixa em aberto muitas indagações e aponta para a necessidade de se empreender novas pesquisas sobre o que se faz com os acervos desses espaços e se o que se faz, mediado por práticas leitoras, contribui para a formação de leitores. Nesse sentido, trago a seguir, algumas reflexões sobre documentos avaliativos e propositivos que vem sendo construídos nesse campo de discussão.

3.2.1 Documentos avaliativos e propositivos

Desde a aprovação da lei da biblioteca escolar e mesmo antes dela, documentos avaliativos com o foco em suas funções e entraves para sua constituição como espaço de leitura vêm sendo elaborados no Brasil. Também documentos propositivos que apresentam fundamentos e parâmetros para a implantação de bibliotecas na escola têm sido desenvolvidos por estudiosos da área, sendo democratizados através de veiculação impressa e digital. Entre os avaliativos, destaco o “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras”³⁹ e o documento intitulado “Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil”⁴⁰. Nosso intuito em trazê-los será o de ressaltar como o tema das BE vem mobilizando alguns segmentos da sociedade, entre eles, os órgãos políticos, interessados em compreendê-las melhor a partir de suas práticas e em diálogo com as vozes dos sujeitos que as utilizam.

O “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras” é um documento que apresenta os resultados e análises da pesquisa “Avaliação diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)” realizada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em parceria com uma equipe de pesquisadores ligados à Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC), do Laboratório de Políticas Públicas (LPP), da UERJ. A ideia principal da pesquisa, desenvolvida em 2005 e 2006, era a de avaliar se a política de distribuição sistemática de livros às escolas públicas de Ensino Fundamental de todo o país e que vinha sendo realizada pelo PNBE desde 1998, afetava as práticas pedagógicas dos professores – e como isso acontecia – para, só então, orientar a

³⁹ Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; Elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. – Brasil: Ministério da Educação, 2008. 130 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf. Visualização: 08/2015.

⁴⁰ Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil. Brasil: Ministério da Educação. Coordenação geral: Jane Paiva. 2011. Instituição responsável: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Faculdade de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12794-bibliotecas-escolares-no-brasil-web-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192 Visualização: 08/2015.

continuidade ou revisão do Programa (BRASIL, 2008). Objetivava-se, portanto, compreender qual era o impacto que a distribuição dos acervos do PNBE exercia sobre as práticas de incentivo à leitura, desenvolvidas nas escolas públicas brasileiras. Por meio de uma amostra estatística, buscou-se conhecer as concepções de livro, leitura, escrita e biblioteca de docentes, de alunos, de diretores, de responsáveis das bibliotecas das escolas envolvidas com o recebimento dos acervos do PNBE. Também foi objetivo conhecer as práticas de leitura e escrita desenvolvidas a partir desses acervos, além do papel da biblioteca nas escolas públicas. De forma prioritária procurou-se compreender “se a política centralizada de distribuição de livros pelo Governo Federal contribuiria para a qualidade da educação, promovendo a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos leitores e escritores autônomos no mundo letrado; e as formas como esses livros eram aproveitados na comunidade” (BRASIL, 2008, p. 10).

Segundo Paiva e Berenblum, responsáveis pela elaboração da pesquisa e autoras do artigo “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) - uma avaliação diagnóstica”⁴¹, o trabalho realizado, além de apresentar conclusões relativas aos impactos que a distribuição oficial de obras literárias às escolas públicas produziu nas práticas pedagógicas e educativas, também revelou “as diversas formas de apropriação e implementação dessa política por parte dos diversos atores da escola envolvidos” (BERENBLUN e PAIVA, 2009, p. 174).

O outro documento avaliativo que destaco – “Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil” –, citado na introdução desta tese, é resultado de uma parceria entre o Ministério da Educação do Brasil, a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (Aecid). Trata-se de uma pesquisa que faz parte, “junto com estudos similares realizados em outros países, de um grande projeto de transformação da educação ibero-americana, aprovado pelos ministros da Educação e pelos chefes de Estado e de governo – Metas Educativas 2021 [...]” (BRASIL, 2011, p. 12). Entre outros objetivos, ressalta-se o compromisso de apoiar iniciativas inovadoras para o trabalho com a leitura e para fortalecer o funcionamento das bibliotecas. A pesquisa foi realizada em quatro países e foi pautada na avaliação de bibliotecas escolares públicas e privadas. O intuito do estudo comparativo proposto pela OEI, considerando as diferenças constitutivas dos sistemas escolares em cada país, era o de diagnosticar características, funcionamento e situação

⁴¹ Publicado em: Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a10.pdf> Visualizado em agosto de 2015.

atual das BE que fizeram parte da pesquisa. No Brasil, ao ser adotado pelo MEC, o estudo visava à proposição de ações de melhoria e desenvolvimento das BE, ligadas aos sistemas de ensino municipais, estaduais e federais. De acordo com os diferentes órgãos que abraçaram esta pesquisa diagnóstica, o estudo comparativo possibilitaria perceber aproximações e afastamentos entre os países participantes, considerando seus contextos políticos, históricos e sociais, abrindo espaço para a integração dos países ibero-americanos, e contribuindo para o aperfeiçoamento e implementação de políticas públicas de livro, leitura e literatura. Semelhante ao que se buscou na avaliação do PNBE, esta investigação teve como proposta ouvir as vozes de docentes, alunos e comunidade sobre a situação das BE, buscando encontrar nelas subsídios para o aperfeiçoamento das políticas públicas existentes e para a implementação de outras, reforçando e dando continuidade ao caminho assumido em 2005, quando realizou a avaliação diagnóstica do PNBE, para compreender a realidade da BE no Brasil.

O novo estudo, de caráter qualitativo e quantitativo, teve como referência escolas da Educação Infantil ao Ensino Médio, localizadas em cinco estados brasileiros e que se beneficiaram de acervos adquiridos por meio de programas e políticas federais. Ao todo, duzentas escolas foram contempladas durante a pesquisa, que “ao dispor de instrumentos de avaliação com informações quantitativas e qualitativas – questionários, entrevistas, roteiros de observação –, garantiu a diversidade de abordagens que compuseram o objeto da investigação de maneira mais abrangente e integrada” (BRASIL, 2011, p. 29). Tais instrumentos tiveram como foco buscar dados referentes à trajetória das bibliotecas, instalações, equipamentos e tecnologia, acervos, gestão e funcionamento, usos e usuários, e ainda o grau de valorização que a comunidade educativa atribuía a elas. Foram sujeitos da pesquisa: equipe de direção e coordenação pedagógica, responsável pela biblioteca, professores e alunos. De acordo com o documento “Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil”, o estudo teve a intenção de mostrar, nas amostras produzidas, como funcionam as bibliotecas escolares no Brasil.

Além das pesquisas que geraram documentos avaliativos, encontramos também os propositivos, organizados por estudiosos dessa área. Coordenado por Campello (2010a), em conjunto com professores da Escola de CI da UFMG (Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar – GEBE) foi elaborado o documento “Biblioteca escolar como

espaço de produção do conhecimento - Parâmetros para bibliotecas escolares”⁴². Trata-se de um documento que teve como proposta constituir um referencial para a qualidade das bibliotecas escolares do país, como espaços de aprendizagem que propiciam e estimulam conexões entre saberes: espaços de ideias e não apenas de equipamentos. A proposta do GEBE foi a de elaborar parâmetros para criação e avaliação de BE: “tais parâmetros constituem um referencial flexível para que escolas – públicas ou particulares – embasem sua decisão sobre a biblioteca com a qual desejam contar” (CAMPELLO, 2010a, p. 7). A partir de um estudo sobre a situação das BE no país e tendo como base teórica a concepção de BE como espaço de aprendizagem, os parâmetros buscaram apresentar indicadores que apontam níveis a serem alcançados, dependendo das possibilidades de cada escola em investir na sua biblioteca. O documento é composto por duas partes: na primeira são destacados indicadores referentes a espaço físico, acervo, computadores e acesso à internet, organização de acervos, serviços e atividades e pessoal, ressaltando o que seria básico e o que seria exemplar para o funcionamento de uma BE. Na segunda é apresentado um instrumento para avaliação detalhada da biblioteca a partir dos indicadores destacados, no intuito de traçar metas para seu aperfeiçoamento. De acordo com Campello (2011)⁴³, os padrões podem contribuir para que o processo de universalização das BE do país, como prevê a Lei nº 12.244 (Brasil, 2010), se dê com qualidade, para que cada escola possa vir a contar com uma biblioteca de verdade.

Outro documento propositivo é o “Alfabetização no Tempo Certo - Caderno de Boas Práticas para Ensino e Uso da Biblioteca nas Escolas Estaduais de Minas Gerais”⁴⁴. O material foi construído com base em entrevistas com professores sobre o uso da biblioteca, além da consulta a materiais pedagógicos sobre o tema, tendo como intenção se configurar como um instrumento que possa guiar o professor na condução de um trabalho na BE voltado para a formação do leitor. Nesse sentido, destaca e

⁴² Disponível em: http://gebe.eci.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=11 Acesso: agosto de 2015.

⁴³ Título do artigo: Parâmetros para Bibliotecas Escolas Brasileiras: fundamentos de sua elaboração. Publicado em: Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.21, n.2, p. 105-120, maio/ago. 2011. Disponível: <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/10451/5965>. Visualização: agosto de 2015.

⁴⁴ Publicado em 2010, pela Secretaria de Estado de Educação do Estado De Minas Gerais. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/Caderno%20de%20Boas%20Pr%C3%A1ticas%20Biblioteca.pdf

descreve boas práticas, assim como ações concretas para sua realização em cinco eixos: 1) Desenvolvimento profissional do professor para uso da BE; 2) Planejamento das ações da biblioteca; 3) Formação de leitores e envolvimento dos pais e comunidade; 4) Atuação no plano de intervenção pedagógica da escola e na melhoria da aprendizagem dos alunos; 5) Organização do espaço da biblioteca escolar quanto a espaço físico, mobiliário, acervo, prestação de serviços e registros.

Refletindo sobre o caminho que procurei traçar neste item, foi possível observar diferentes questões relacionadas à BE: o papel da biblioteca na formação do leitor, as funções da BE/SL e a formação dos profissionais que atuarão nela, além de questões práticas para sua própria existência física e cotidiana. Entre políticas e programas governamentais, documentos avaliativos e propositivos, todas estas questões estão em pauta, se relacionam entre si e dialogam com minha tese, situando suas possíveis discussões no contexto da educação brasileira.

Na intenção de concluir este item, trago ainda as considerações de duas dissertações sobre esse tema. A de Carvalho (2011) – “A leitura e a biblioteca escolar: o caso da rede estadual de São Paulo”⁴⁵ – desenvolveu um estudo exploratório sobre os principais documentos voltados para políticas públicas de leitura e de biblioteca escolar, entre eles o PNLL (2006), buscando definir pontos de diálogo entre esses documentos e as BE da rede estadual de ensino de São Paulo. De acordo com suas considerações finais, foi possível constatar “a existência de políticas de acervo, mas não de políticas de biblioteca escolar como espaço de aprendizagem que visa ao desenvolvimento de trabalhos pedagógicos e a interlocução entre educadores e profissionais da biblioteconomia” (2011, resumo, s/p.). Políticas de livro e leitura e políticas de distribuição de acervos seriam o mesmo que políticas de biblioteca escolar? Qual lugar a biblioteca ocupa nas políticas de livro e leitura desenvolvidas desde 1930?

A segunda dissertação - “Bibliotecas escolares: políticas públicas para a criação de possibilidades”, de Viana (2014)⁴⁶, parte da situação atual da biblioteca escolar no Brasil, afirmando ser esta marcada predominantemente por concepções centradas em apenas uma de suas características: uma coleção organizada de recursos informacionais. Para a pesquisadora, essa questão ganha destaque no cenário político atual a partir da

⁴⁵ Dissertação defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000797119>. Acesso: setembro de 2015.

⁴⁶ Dissertação defendida na Escola de comunicação e Artes da USP, na área de Cultura e Informação. 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-18122014-094444/pt-br.php>. Visualizada em: setembro de 2015.

promulgação da Lei Federal 12.244/10, que determina a obrigatoriedade da criação de bibliotecas nas instituições de ensino nacionais até 2020, mas as define como um espaço apenas para a constituição e disponibilização de acervos “bastando, portanto, ações centradas na garantia do acesso à coleção disponibilizada pelas bibliotecas para o cumprimento da determinação oficial” (2014, resumo, s/p).

Em sua pesquisa, Viana analisou a implementação da política pública municipal efetivada na cidade de São Bernardo do Campo (SP), que teve como fruto a Rede Escolar de Bibliotecas Interativas (REBI), concebida a partir do paradigma da apropriação cultural. O estudo apontou para a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas não somente ocupadas com a criação de BE, mas com sua ressignificação na educação. Como considerações finais, sistematizou categorias a serem consideradas numa política pública voltada para a criação e ressignificação da BE, destacando entre elas a “participação comunitária”:

A participação comunitária é categoria fundamental à política pública em perspectiva democrática, fazendo com que as decisões extrapolem os gabinetes políticos [...], para tanto, o próprio fazer político precisa ser ressignificado, a partir do princípio de que todos os seres humanos são responsáveis pelo mundo e, portanto, por seu desenvolvimento e mudança (2014, p. 153).

Refletindo sobre a posição da autora, partimos do princípio de que o desenvolvimento de uma tese também representa uma ação que extrapola os gabinetes políticos e que pode apresentar elementos que contribuam para a efetivação de políticas públicas. Um ato responsável, como compreendo com Bakhtin (2011), que compromete diferentes sujeitos e seus posicionamentos no mundo.

3.3 As Salas de Leitura da SME do Rio de Janeiro: trajetória de muitos caminhos

Para traçar a trajetória das Salas de Leitura da SME-Rio, cuja história tem origem no ano de 1985 (quando foram implantadas nos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP), recorreremos a cinco diferentes pesquisas⁴⁸, que também realizaram essa retrospectiva nas últimas duas décadas. Além destas, consultamos a brochura “Sala de Leitura – Retrospectiva legal”, de janeiro de 2011, entregue pela gerente de Mídia e Educação, da SME, durante a entrevista, com a informação de que esta apresentava os documentos mais atualizados até o momento, embora uma nova edição ainda estivesse em processo de digitalização. Trata-se de uma brochura com vários documentos que apresentam resoluções e normatizações para o funcionamento das SL, entre os anos de

⁴⁸ FONSECA (2004); CUNHA (2006); DECO 92012); AXER (2012); PIMENTEL (2011).

1989 e 2010. Outro documento consultado foi o “MULTIEDUCAÇÃO – TEMAS EM DEBATE – Sala de Leitura”, de 2006. Esta publicação apresenta um pouco da história das SL, discute conceitualmente questões relacionadas à leitura, à formação de leitores e ao espaço da SL nas escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e por fim, apresenta diretrizes para a organização do trabalho a ser realizado neste espaço. Ainda dois documentos colaboraram para o desenvolvimento desta trajetória - “Organização e Dinamização de Acervo das Salas de Leitura - Orientações Gerais” e “O LIVRO DOS CIEPs”. O primeiro é dirigido às professoras das SL e inclui orientações sobre aquisição, seleção e dinamização de acervos, organização dos espaços e catalogação de materiais. O segundo, escrito por Darcy Ribeiro (1986), apresenta a proposta dos CIEP, incluindo o trabalho com os livros e os espaços de leitura.

Assim, retomemos ao percurso histórico do Programa das Salas de Leitura, da SME-Rio, tentando, no diálogo com os documentos citados, compreender algumas das concepções e ações que o nortearam desde sua criação, deixando marcas que ainda repercutem nos projetos atuais das SL.

3.3.1 As Salas de Leitura dos CIEPs e as Salas de Multimeios

De acordo com Fonseca (2004), a origem deste percurso está associada ao programa Salas de Leitura dos CIEP (Centros Integrados de Educação Pública, implantados pelo Programa Especial de Educação - PEE), que por sua vez, sucedeu a um programa nacional, da FAE⁴⁹, denominado “Salas de Leitura”⁵⁰. Neste antigo programa, a proposta era que os alunos tivessem acesso a livros, revistas e jornais, de maneira mais informal, em ambientes alternativos da escola, e que não exigiam a presença de bibliotecários. Era um programa que ficava sob o comando dos professores. Fonseca (2004) comenta que o espírito desse projeto permaneceu de certa forma no programa Salas de Leitura dos CIEP, no entanto, chama a atenção para a diferença de que, nos CIEP, a proposta de uma leitura informal, com práticas voltadas com maior ênfase para a experiência com a literatura, foi pensada para ser desenvolvida num espaço determinado: “em seus primórdios, seriam bibliotecas escolares, mas devido à falta de bibliotecários disponíveis e, principalmente, ao caráter do trabalho proposto para o espaço, foram designadas Salas de Leitura” (FONSECA, 2004, p. 41). Porém, no “LIVRO dos CIEPs”, o espaço é chamado de biblioteca:

⁴⁹ Fundação de Assistência ao Estudante

⁵⁰ Programa instituído pela Resolução do MEC/FAE nº 14 de 26 de julho de 1984.

A Biblioteca, além de constituir valioso instrumento pedagógico numa escola de tempo integral, por colocar os alunos em contato com um estimulante patrimônio cultural, reforça os laços de integração da Escola Pública com a comunidade, que pode utilizá-la como uma biblioteca convencional, pedindo livros emprestados (RIBEIRO, 1986, p. 124).

A proposta apresentada por Darcy Ribeiro era que a biblioteca fosse um espaço atraente, com livros literários, revistas e jornais, onde os estudantes não precisariam frequentar de forma obrigatória, mas pelo desejo de ler. Simultaneamente, este comportaria acervos integrados aos componentes curriculares, “oferecendo aos alunos literatura que dá continuidade aos conhecimentos transmitidos em sala de aula” (RIBEIRO, p. 124). Mas também os professores deveriam se beneficiar da biblioteca, tanto no contato com a literatura infanto-juvenil, quanto para realizar seus estudos pessoais, pesquisas, preparação de aulas. A ideia era se afastar da concepção de biblioteca como depósito de livros e criar condições para que ela se configurasse como “um centro ativo de aprendizagem” (idem, p. 125), e não como “mero apêndice das unidades escolares” (idem, p. 125). Quanto aos professores responsáveis pela biblioteca, para quem eram previstos cursos de aperfeiçoamento para exercerem a função de bibliotecários escolares, cabia organizar atividades culturais tais como exposições, encontros com autores, projetos de recuperação da memória coletiva, clubes de leitura, concursos literários, empréstimos de livros etc. – ações que pretendiam atingir não só os alunos, mas se estender a toda comunidade escolar.

Voltando à questão da nomenclatura, outros documentos foram sendo apresentados: em “Falas ao Professor” (de 1985), como destaca Fonseca (2004), o termo “Salas de Leitura” já aparecia, inclusive para diferenciar a proposta deste espaço das propostas das BE tradicionais, ainda associadas à ideia de depósito de livros. Em linhas gerais, apostava-se numa leitura não obrigatória e “o papel da Sala de Leitura era ressaltado no sentido de criar atrações para que os alunos buscassem a leitura” (p.42).

Durante os anos 1980, enquanto nos CIEP era desenvolvido o programa Salas de Leitura, nas escolas regulares da rede municipal, o que vigorava eram as Salas de Multimeios - espaços que ficavam sob o cuidado do “Encarregado de Multimeios”, por vezes professores em final de carreira e/ou afastados da sala de aula. Na pesquisa de Fonseca (2004) compreende-se que tais espaços eram constituídos por poucos livros (desatualizados, já que não havia programas de distribuição de livros na época) e materiais audiovisuais. Ao profissional que ali atuava, além do gerenciamento de tais materiais, também cabia, por vezes, contar histórias aos alunos e promover atividades

decorrentes do encontro com elas, como reescrituras, desenhos etc. A dissertação de Deco (2012) apresenta interessante depoimento da atual gerente de Mídia-Educação sobre este período, quando esta ainda atuava como professora da Rede:

A Sala de Multimeios era o seguinte: a escola não tinha uma biblioteca escolar estruturada, ela quando muito, tinha um almoxarifado que guardava livros. [...] tinha uma professora de Multimeios, ela botava alguns livros numa caixinha e ia nas salas. Essa professora de Multimeios, às vezes, era uma professora readaptada ou uma que já estava perto da aposentadoria. [...] Então ao professor da Multimeios era dada a função de cuidar dos cartazes e demais recursos da escola... Se a escola tinha um projetor de slides, era esse professor que montava, guardava e manuseava o recurso até para contar historinhas, por isso multimeios... (DECO, 2012, p. 21).

Importante sublinhar, como aponta Fonseca (2004), que a presença das Salas de Multimeios nas escolas municipais daquele período, munidas de novos instrumentos tecnológicos, dialogava com um referencial mais tecnicista de educação, importado dos Estados Unidos: na análise de Deco (2012), “a ideia era tornar a tecnologia educacional da época utilizável por professores e supervisores, a fim de elevar o nível de qualidade do ensino na medida em que os multimeios se constituíam em mobilizadores da aprendizagem” (p.20). Porém, tanto Fonseca (2004), quanto Deco (2012) ressaltam que tal concepção, centrada apenas no uso de máquinas em situações educacionais, seria questionada a partir dos anos 1980: “a adesão à utilização de novas tecnologias precisa sempre resultar de um processo de reflexão sobre seu significado, seu impacto e seus efeitos, pois somente incorporar novos meios, ferramentas e instrumentos nas escolas não assegura uma nova relação com o conhecimento” (FONSECA, p. 44).

3.3.2 As Salas de Leitura nas Resoluções dos anos 1990: espaços multimidiáticos

Nos 1990, o programa Salas de Leitura dos CIEP, fruto da proposta político-pedagógica do Programa Especial de Educação (PEE), foi estendido às “Escolas de Horário Parcial da Rede Pública, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino”⁵¹, como disposto na Portaria nº 12/90 E-DGE (maio/1990). Porém, ao ser adotada por toda a rede municipal, a proposta sofreu modificações: as SL passam a ser gerenciadas pela equipe de Multimeios, herdando os materiais audiovisuais das antigas Salas de Multimeios, mas com a orientação de ressignificar seus usos, num diálogo com a nova dimensão pedagógica que se colocava. Fonseca (2004) sublinha que, nesse período, houve investimentos em compras de TVs e videocassetes e na produção de vídeos educativos, pois como é disposto na Portaria citada, havia a preocupação em

⁵¹ Sala de Leitura – Retrospectiva Legal. Rio de Janeiro. Janeiro/2011, p. 4.

desenvolver “uma política de produção/utilização de Tecnologia Educacional, [...] em resposta às solicitações de uma comunidade que exige maior democratização do acesso aos diferentes meios de informação”⁵².

Nesta proposta, a ideia era que as SL se constituíssem como centros ativos de produção cultural, nos quais os livros estariam associados a recursos plurissensoriais: ao conjugar o livro a diferentes meios de comunicação, aplicando suas linguagens específicas à prática educativa, o intuito era o de ampliar as possibilidades dos alunos “de ver-julgar-agir, em interação com a comunidade que pertence”⁵³. Ou, como coloca Cunha (2006, p. 30-31), o intuito seria o de “viabilizar o exercício da leitura crítica desses diferentes meios e possibilitar ao aluno uma produção/utilização mais comprometida com a transformação social”. Entretanto, de acordo com Fonseca (2004), o que ocorreu foi que a SL, ao agregar, gradativamente, mais e mais materiais eletrônicos, foi deixando de ser “o espaço privilegiado de práticas leitoras de textos literários, como fora em sua implantação nos CIEPs” (p. 45), para se tornar o que posteriormente foi chamado de “espaço multimidiático”. As Salas de Leitura originais, nos CIEP, eram valorizadas principalmente pela presença do livro, como Axer (2012) analisa, e embora outras tecnologias entrassem nelas também, fazendo parte do movimento de promoção da leitura, caracterizavam-se apenas como suportes de leitura, não suplantando a importância e lugar ocupado pelos livros.

Nas regulamentações dispostas na Portaria nº 12/90 E-DGE, o espaço da SL deveria ser capaz de receber ao menos 20 usuários, devendo contar com um acervo de no mínimo 200 volumes, entre livros e periódicos. O professor responsável continuava sendo intitulado “professor encarregado de multimeios” e a ele eram atribuídas funções, tais como: “participar da elaboração do planejamento da unidade escolar no seu campo específico de ação; orientar professores e alunos na utilização de multimeios; avaliar a ação da Sala de Leitura no processo de ensino-aprendizagem; contribuir para a interação entre sala de aula/sala de leitura” (Portaria nº 12/90/E-DGE, de 2 de maio de 1990)⁵⁴. As atividades das SL, diferente da proposta atual, não eram incluídas na grade: a ideia era que o aluno buscasse livremente a leitura, dentro do horário de funcionamento da unidade escolar. De acordo com Axer (2012), no órgão central da SME/RJ da época, havia um “Grupo de Trabalho (GT) Sala de Leitura”, que se preocupava em organizar e

⁵² Sala de Leitura – Retrospectiva Legal. Rio de Janeiro. Janeiro/2011, p. 4.

⁵³ Sala de Leitura – Retrospectiva Legal. Rio de Janeiro. Janeiro/2011, p. 4.

⁵⁴ Sala de Leitura – Retrospectiva Legal. Rio de Janeiro. Janeiro/2011, p. 5.

implantar estes espaços no município, “desejando um profissional que fosse dinâmico” (p.51), para conseguir trabalhar com o livro em diálogo com as diferentes linguagens. Para tanto, havia visitas desse grupo às Escolas e Salas de Leitura, “a fim de organizar e verificar como elas estavam ganhando vida nas escolas regulares” (idem, p.51).

A visita às SL de profissionais que atuam em outras instâncias da atual SME, para fomentar, orientar e avaliar o trabalho delas é uma prática que se mantém viva atualmente: as SL/Polo (criadas em 1992 e cuja origem será abordada a seguir) recebem o acompanhamento de profissionais que atuam tanto em órgãos centrais da Secretaria, como a Divisão de Mídia-Educação, como daqueles que estão nas CRE (Coordenadorias Regionais de Educação): órgãos intermediários. A manutenção de tais práticas aponta para a ideia de um trabalho em movimento e que vem sendo problematizado, ao longo dos anos, a partir das concepções e discursos que vão sendo tecidos no contexto social e educacional, a respeito dos temas que envolvem a SL. Como colocado na introdução, diferentes enunciações vão marcando e revelando posicionamentos em torno do trabalho que pode ser desenvolvido por e nesse espaço. E como entendemos com Bakhtin (1988), tais posições avaliativas seriam como réplicas, contrapalavras, respostas a enunciados anteriores, também concebidos em diálogo com outras ideologias e situações sociais.

Foi nessa perspectiva que, em 1992, uma nova ação política se concretizou no âmbito das SL: a criação das Salas de Leitura Polo (Portaria nº 36/92/DGE), que teve como objetivo fazer desse espaço um polo irradiador para o desenvolvimento do Programa, servindo “como ponto de apoio para as Unidades Escolares vizinhas e suas respectivas comunidades” (Sala de Leitura – Retrospectiva legal, 2011, p. 14). É também de 1992 (Portaria nº 37/92/-DGE), a regulamentação da função do Professor Regente de SL: este deveria realizar atividades de leitura com os alunos, dando continuidade de forma complementar e cooperativa ao trabalho da sala de aula. Fonseca (2004), em sua pesquisa, teve acesso a um Documento Provisório (Redefinição das Atribuições do Professor Regente de Sala de Leitura Polo), no qual a Sala de Leitura é definida “como um espaço privilegiado de acesso a diferentes linguagens que permitem a construção do conhecimento de forma interativa e não-linear” (p.45) – concepção que vai ao encontro das discussões sobre a presença das mídias e da tecnologia nas escolas. Além desta questão, também explicita que o trabalho da SL, considerando sua abrangência para toda a escola, “afasta por completo a hipótese do diretor desviar o Professor Regente de Sala de Leitura de sua função” (idem, p. 45). Esta é uma

regulamentação que sofreu modificações, ao longo do tempo, pois o deslocamento de professores de SL para substituírem professores de sala de aula é uma constante no cotidiano das escolas municipais do Rio de Janeiro. Desde 2006, numa parceria entre a SME e a FNLIJ, ministrou diferentes cursos para os professores de SL da Rede e muitas vezes ouvi depoimentos de profissionais insatisfeitos com esta prática de substituição, alegando que ela prejudica imensamente a continuidade do trabalho da SL.

Mas voltando às resoluções presentes nas Portarias de 1992 (setembro e outubro) e no “Documento Provisório”, eram muitas as atribuições específicas da equipe da SL/Polo, o que demandava a presença de mais professores para atuar nela: i) participar da discussão relativa à tomada de decisões quanto à linha político-pedagógica que orientará o trabalho das SL/Polo; ii) elaborar o planejamento da SL/Polo considerando os das SL/Satélites (circunvizinhas) e integrando atividades com elas; iii) realizar um levantamento das necessidades da SL; iv) avaliar sistematicamente suas atividades; v) gerenciar os recursos da mídia-educação, propiciando a participação de professores e alunos num processo de produção coletiva; vi) incentivar a elaboração de projetos que promovam a integração das diversas disciplinas; vii) orientar a discussão, com professores das salas de leitura que compõem seu polo, sobre as dinâmicas a serem desenvolvidas em relação aos programas veiculados pela MULTIRIO.

A princípio, em 1992, foram criadas 24 SL/Polo: contavam com um coordenador (que fazia o papel de coordenador pedagógico, além de coordenar a SL) e mais quatro professores. Em 1993, na Resolução SME 502, foram mantidas as 24 Salas/Polo, mas estas passaram a contar apenas com três Regentes, sendo extintas as funções dos coordenadores. De acordo com Axer (2012), este documento apresentou considerações importantes para o funcionamento das SL/Polo e das Satélites, pois já inicia seu texto afirmando que as SL devem ser um local de integração do Professor Regente (Classe Especial e Pré-escolar à 8ª série) e seus alunos, um espaço onde estes darão atendimento direto a seus alunos, continuando o trabalho desenvolvido em sala de aula. De acordo com a Resolução, a SL seria um espaço Multidisciplinar, que possibilitaria a utilização de várias formas de linguagem e que deveria estar inserido no projeto-pedagógico de cada professor. A partir dessa perspectiva, a SL estaria “alterando seu objetivo principal, a promoção da leitura, pois nesse momento passam a ser atribuições das SL ações das mais diversas que envolviam a escola como um todo e que não necessariamente falem e pensem a leitura” (AXER, 2012, p. 53).

Dando continuidade às resoluções da SME sobre o funcionamento das SL, a de Nº 533, de 1994, trouxe como mudança apenas o quantitativo de Salas Polos, que passou a ser de 30, distribuídas por 10 Coordenadorias (em 2016, o número de CRE passou de 10 para 11, mas não foi alterado o número de Salas Polo). Já a Resolução de 1996, que perdurou por 10 anos, apresentou importante configuração para o funcionamento das SL, conferindo aos professores das SL/Polo, além das atribuições apontadas em resoluções anteriores, responsabilidade pela implantação da proposta dos Núcleos de Mídia Educação. Segundo Fonseca (2004), o projeto foi planejado para funcionar dentro das 30 SL/Polo e previa a instalação nas escolas de estruturas, tecnologias e metodologias de comunicação em educação que possibilitassem aos professores se habilitar para tornar os meios contemporâneos, suas linguagens e estéticas, como parte inseparável do processo educativo. Nesse sentido, também foram oferecidos cursos tais como: Literatura e as Mídias na Escola, informática, entre outros. Axer (2012) complementa tais informações, ressaltando que os professores das SL/Polo, ao gerenciarem os recursos de mídia educacional, deveriam “propiciar a participação de professores e alunos num processo de produção coletiva e orientar a discussão, com os demais professores, sobre as práticas a serem desenvolvidas em relação aos programas veiculados pela MULTIRIO⁵⁵, que precisavam de um dinamizador de seus produtos nas escolas” (p. 53). Cunha (2006) também comenta sobre a Resolução de 1996, observando que nessa proposta as SL deveriam ser espaços de confluência de saberes e linguagens, onde fosse possível que os estudantes experimentassem a leitura em diálogo com diversas formas de expressão. O objetivo era estimular a criatividade, o senso crítico e a produção do conhecimento dos alunos, em atividades que giravam em torno de empréstimos de acervo, orientação à pesquisa, oficinas, exposições, feiras, concursos, debates a partir de sessões de vídeo, rodas de leitura, encontro com autores, produção de programas de vídeo, de rádio, jornais, sites, entre outras. Como comentado anteriormente, as SL, tendo sido pensadas a princípio como espaços para práticas leitoras de textos literários, passaram depois a ser definidas como espaços multimidiáticos. No entanto, Fonseca (2004) ressalta que nessa nova concepção que o Programa foi tomando, naquele momento, tanto a MULTIRIO, quanto a Mídia-Educação apresentavam “discursos afinados com uma nova visão do uso da tecnologia na escola, discurso distinto do que sustentava a visão tecnicista dos anos 70” (p.47):

⁵⁵ Empresa Municipal de Multimeios Ltda. Ela é responsável pela produção de programas de TV, vídeos, sites, CD-ROM e publicações voltadas prioritariamente para a Educação.

tecnologia não como ferramenta, mas como meio de “informar, gerar conhecimento, ver e analisar o mundo” (idem, p. 48).

3.3.3 Multieducação Temas em Debate: as Salas de Leitura no currículo da Rede

Durante 10 anos, foi a Resolução de 1996 que orientou o funcionamento das SL das escolas da SME-Rio, sendo de grande importância, segundo Axer (2012). Porém, para esta autora, que em sua dissertação investigou os currículos destinados às SL, nas escolas regulares da SME-Rio, é interessante ressaltar que neste mesmo ano de 1996 ocorreu a distribuição do Núcleo Curricular Básico Multieducação: currículo que somente dez anos após sua chegada, em 2006, incorporaria o trabalho das SL às suas discussões, por meio da publicação do fascículo de atualização “Multieducação temas em debate – Sala de Leitura”. Na pesquisa de Deco (2012), encontramos um depoimento da gerente de Mídia da SME, sobre esta questão:

Quando a Multieducação saiu não havia naquele momento um amadurecimento para colocar no texto oficial do currículo a marca do trabalho da Sala de Leitura e isso aconteceu dez anos depois, quando a gente publicou o fascículo. Por isso ele foi justamente escrito, essa avaliação foi feita conjuntamente com a própria Rede, na época foram levantados os pontos que faltavam na Multi e a Sala de Leitura surgiu como um deles (DECO, 2012, p. 25).

Este fascículo, como mencionado, apresenta um pequeno histórico das SL, discute concepções relacionadas à formação do leitor na escola, revisitando também as funções atribuídas aos professores regentes desses espaços. O documento foi resultado de uma parceria entre professores de SL e membros da Mídia, a partir de grupos de trabalho que aconteciam mensalmente e, nos quais, reflexões oriundas da prática se aliavam a considerações teóricas presentes no campo da leitura. Nesse sentido, ele se opunha às práticas de leitura colocadas apenas a serviço do ensino da língua materna ou do acesso restrito a informações específicas de outras disciplinas, para se aproximar de concepções que compreendem a leitura como prática social, “como um marco fundamental para a inserção dos alunos no universo simbólico de sua cultura, contribuindo para seu desenvolvimento” (Multieducação: temas em debate, 2006, p. 10). Nessa perspectiva, a leitura, em outros momentos, cumpria de forma não espontânea e não desejada, deveria “dar lugar às práticas intertextuais, em que os alunos podem interagir com diversos textos e gêneros discursivos” (idem, p. 11). A proposta era que os alunos desempenhassem um papel ativo frente ao que liam, num processo em que ao mesmo tempo em que dialogavam com a obra, estariam “lendo, relendo,

escrevendo e reescrevendo a própria existência” (idem, p. 11). Ensinar a ler seria então ensinar a escolher e, nessa orientação o papel do professor não poderia ser o de exigir o cumprimento de tarefas de leitura, mas o de favorecer o encontro dos alunos com diversos textos: “a possibilidade de escolha, pelo próprio aluno, de diferentes textos e materiais de leitura deve refletir, antes de tudo, sua consciência da importância do ato de ler” (idem, p.11). Nessa aposta, a imposição de um único modelo de interpretação dos textos também é descartada. Os leitores seriam co-autores destes, interpretando-os a partir de suas visões de mundo, e em diálogo com outros leitores.

A leitura da literatura, que pode se abrir a diversas interpretações e sentidos, passa a desempenhar, dentro dessa perspectiva, um papel fundamental na formação dos alunos. De acordo com a concepção que rege o documento, o compromisso da literatura seria com o simbólico e sua função emancipatória. Por isso, as práticas com esse tipo de leitura deveriam evitar a didatização do texto, buscando favorecer o exercício da criatividade e da imaginação dos estudantes. É ainda ressaltado que o trabalho pedagógico com a leitura precisaria estar comprometido com o prazer e com a sedução – processo que se iniciaria desde a escolha de obras de qualidade. Para aproximar leitores e textos seria também importante explorar diferentes gêneros discursivos, recriando textos literários em vídeos, roteiros teatrais etc.

No “Multieducação temas em debate” (2006), as SL são vistas como espaços escolares essenciais para a promoção da leitura e onde a literatura poderia ser experimentada de diversas formas. De acordo com Axer (2012), o trabalho, na perspectiva do documento, apontaria para a formação de leitores capazes de dialogar com diferentes textos e seus respectivos suportes textuais: “assim, propõe-se a convergência dos textos encontrados nos livros com os que circulam nos jornais, na TV, no rádio, na internet, dentro do que Paulo Freire denominou ‘leitura de mundo’” (p.59). Em termos de organização do trabalho cotidiano nas Salas, o documento toca em pontos como a constituição dos acervos – que devem contemplar qualidade e diversidade, tanto de gêneros como de suportes, além de livros em braile, áudio-livros, etc.-, e sua organização e dinamização junto a toda comunidade escolar, por meio de contações de histórias, oficinas, pesquisas, empréstimos, cineclubes, entre outras.

Este documento de atualização do NCBM⁵⁶, como ressaltava Axer (2012), foi bastante divulgado na Rede, diferente das Resoluções anteriores citadas aqui, e deu

⁵⁶ NCBM - Núcleo Curricular Básico Multieducação.

visibilidade ao trabalho que já era realizado nas SL, desde 1990: ao reconhecer este trabalho e incorporá-lo ao currículo vigente, o fascículo contribuiu para que seus professores se sentissem valorizados e representados dentro da Rede.

3.3.4 Resoluções de 2009 e 2010: marcas da nova secretária de Educação

Quatro anos após a publicação do “Multieducação temas em debate”, uma nova regulamentação para as SL é divulgada por meio da Resolução SME nº 1072, de 31 de março de 2010. A nova estrutura de funcionamento traz a marca do que era desejado pela Secretária de Educação de então, Claudia Costin, face aos problemas encontrados com a alfabetização dos alunos da Rede. A partir de 2009, quando sua gestão é iniciada, avaliações relacionadas ao desempenho dos estudantes frente à leitura são realizadas e nestas são também constatadas deficiências no que tange à interpretação de textos por um número significativo de estudantes. De acordo com Deco (2012), uma pesquisa sobre hábitos de leitura, de âmbito interno da nova gestão, apontou ainda que os alunos, ao atingirem o 7º ou 8º ano, paravam de ler. É dentro deste cenário que a Resolução N° 1072 “é inscrita na implementação do programa ‘Rio uma cidade de leitores’, com o intuito de consolidar uma Política Pública de promoção da leitura e de formação de leitores, no âmbito das unidades escolares públicas municipais” (p. 26). O Programa possuía como principal objetivo a promoção da leitura, implicando no desenvolvimento de ações para o fortalecimento de uma cultura leitora carioca. Entre elas estavam a de formar multiplicadores de leitura com professores, voluntários e bolsistas; abrir a SL para as famílias e também levá-la ao bairro, realizando empréstimo de livros, contação de histórias e encontro com escritores; além de dar continuidade a ações de formação especialmente para os professores das SL, como o curso “Leitura, Literatura e Formação de Leitores”, do qual faço parte como professora desde 2006:

O Curso Leitura, Literatura e Formação de Leitores é uma das ações do Projeto "Rio, uma cidade de leitores", que contempla o eixo da formação continuada. Destina-se aos professores de Sala de Leitura, para que se apropriem de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de ações de promoção e incentivo à prática da leitura literária (<http://www.rio.rj.gov.br/sme> 16/04/2010).⁵⁷

Voltando à Resolução nº 1072, as ações a serem desenvolvidas especificamente pelas SL deveriam ter como princípio orientador o prazer pela leitura, compreendendo que esta é uma prática social que se dá dentro e fora da escola. Direcionadas para a formação dos leitores, deveriam ser acessíveis a toda comunidade escolar, em todos os

⁵⁷ Visualizado em abril/2017: <http://www.rio.rj.gov.br/web/smeel/exibeconteudo?id=2815455>

turnos da escola, oportunizando a realização de atividades de leitura e de pesquisas escolares, e funcionando também “como estruturas de suporte ao desenvolvimento de propostas pedagógicas da escola, inclusive o reforço escolar” (Resolução SME 1072, 2010)⁵⁸. Além do acesso ao livro de literatura, o documento ressalta que a promoção da leitura deveria estar associada a outros suportes textuais, como vídeos, softwares e demais materiais impressos, audiovisuais e digitais, reforçando diretrizes de documentos anteriores. Para Axer (2012), na análise que faz sobre a Resolução de 2010, a SL também teria como função “organizar o acervo das salas tanto para a comunidade escolar como para seu entorno” (p 64), envolvendo tanto os pais em ações de promoção da leitura, como estabelecendo parcerias com a comunidade local – proposta que se aproximava da que era concebida nos CIEPs, desde 1985.

A fim de garantir que a SL permanecesse sempre aberta, propunha-se um planejamento coletivo da utilização desse espaço por todos os professores e alunos; a realização de atividades dinamizadas pelo professor regente da SL e demais professores; o apoio de voluntários e estagiários; o desenvolvimento de ações de monitoria entre os alunos; a cooperação do diretor e coordenador da Unidade. Sobre as atribuições do professor regente de SL, são elencados vários itens e subitens. Destaco alguns abaixo:

- . Trabalhar de forma integrada com o Coordenador Pedagógico;
- . Orientar a realização de pesquisas escolares e apoiar o reforço escolar;
- . Participar do PPP da escola, considerando a articulação entre a SL e a Sala de Aula;
- . Planejar as atividades a serem desenvolvidas dentro da escola e participar de atividades como cursos, reuniões e eventos promovidos pela SME e outras instituições.
- . Realizar reuniões específicas para a divulgação do acervo da escola;
- . Organizar a atuação de voluntários e estagiários na SL;
- . Participar dos Conselhos de Classe, visando à avaliação das atividades desenvolvidas na Sala de Leitura para o desenvolvimento geral dos alunos.
- . Avaliar sistematicamente os acervos da SL, zelando por sua manutenção e renovação: registrar, classificar e catalogar os acervos, de acordo com as normas estabelecidas para esta atividade; organizar o sistema de empréstimos;
- . Organizar a discussão, na escola, sobre as práticas a serem desenvolvidas em relação às produções da MULTIRIO;
- . Realizar o intercâmbio com outras SL e/ou outras instituições afins, visando estabelecer parcerias para o desenvolvimento de projetos; além de divulgar experiências exitosas; (fonte: Sala de Leitura – Retrospectiva Legal. Rio de Janeiro – Janeiro/2011).

Como é possível perceber, são inúmeras as atribuições conferidas aos professores regentes de SL, que reforçam orientações anteriores, mas incluem algumas mais fortemente relacionadas à escolarização da leitura, como a questão do reforço escolar e a presença desses profissionais nos conselhos de classe. Quanto ao trabalho

⁵⁸ Sala de Leitura - Retrospectiva legal. Rio de Janeiro – Janeiro/2011.

das Salas Polo, afirma-se que seus professores, além das atribuições citadas, deverão coordenar as atividades das escolas que estiverem sem professor de SL. Segundo Axer (2012), o ano letivo de 2010 começa com um temor por parte dos professores das SL/Polo de serem afastados de suas funções, para serem realocados nas salas de aula, cobrindo a falta de professores, o que até hoje é uma realidade na Rede. Além disso, de acordo com o documento de 31/03/2010, todas as SL passariam a contar apenas com um professor regente. Havia o temor de que até mesmo as SL/Polo não fossem mais mantidas na nova proposta: “embora não tenha chegado às escolas nenhum documento que falasse diretamente do fim das salas, seus professores começaram a se preocupar com as medidas que estavam sendo tomadas” (p. 64), e enviaram à secretária uma carta em repúdio ao seu possível fim. O que ocorreu foi que no início daquele ano letivo, vários professores de SL e de SL/Polo foram mesmo realocados em salas de aula, gerando contestação e revolta. Assim, em 12/04/2010, foi elaborado um novo documento orientador, cujo texto determinava a manutenção das SL/ Polo e das Satélites a elas relacionadas, mantendo um professor regente por SL, porém, com a promessa de que a equipe das SL/Polo voltasse a ser ampliada, logo que possível.

Embora esta tese não tenha como objetivo principal analisar as políticas da SME-Rio, no que se refere aos currículos das SL, vale trazer uma reflexão da pesquisa de Axer (2012) sobre esta questão. A autora opera com a ideia de produção de currículo como uma prática cultural, que envolve ressignificações, ou seja, “o currículo é uma luta constante de produção de sentidos” (p.66). Luta que envolve a disputa e a negociação de diferentes posicionamentos. Nessa perspectiva, haveria uma circularidade de sentidos na construção de uma política, compreendendo-se, portanto, que esta não poderia ser configurada apenas como uma política de Estado. Assim, se apoiando nos estudos de Ball (1992)⁵⁹, sobre o que este autor denomina de “ciclo de política”, Axer (2012) aposta na desconstrução da ideia “de que os documentos curriculares chegam às escolas e aos professores de forma ‘acabada’” (p.66), e defende as produções curriculares como textos coletivos. É nesse sentido que analisa o fato narrado acima,

⁵⁹ Stephen J. Ball é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e um dos mais importantes pesquisadores da área de política educacional da atualidade. Suas pesquisas oferecem recursos intelectuais que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos. (informações retiradas do artigo ‘Entrevista com Stephen Ball – um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.’(Mainardes, Jefferson e Marcondes, Maria Inês). Visualizado em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso: janeiro de 2018.

sobre a contestação dos professores frente à possível extinção das SL/Polo, articulado ao ciclo de políticas de Ball. Uma nova resolução (de talvez se retirar as Salas Polo) chega às escolas, como explica a autora, por meio de uma instância vinda de um contexto de influência (“uma secretária que chega ao poder e produz um texto” - p. 65). Porém, ao chegar ao contexto da prática (as escolas), estas se movimentam: seus professores se articulam, fazem contestações e, como vimos na carta escrita à secretária, a medida acaba sendo revista:

Vale chamar a atenção de que o contexto de influência não é o determinante, mas é parte do processo de produção política; suas ações, assim como os textos que de fato são produzidos e como são lidos é a relação fundamental e constituinte de uma mesma produção curricular. Dessa maneira, percebemos fortemente a imbricação e o diálogo indispensável entre os contextos que, numa articulação contínua, produzem política em ciclo (AXER, 2012, p. 66).

Consideramos importante a discussão acima, pois a estrutura de organização das SL das escolas da SME-Rio, em 2017, ainda estava respaldada pelas normatizações elaboradas em 2010, o que podemos compreender como um documento curricular, embora um novo documento com normatizações, na época em que realizamos a entrevista com a gerente de Mídia-Educação, estivesse sendo elaborado:

Nesse momento, a gente está revendo toda a documentação normativa da sala de leitura e biblioteca porque a Rede está se reestruturando. Há um processo de reorganização curricular da Rede em curso. As escolas em horário integral, tudo isso tem afetado a rotina de trabalho da escola, e, conseqüentemente, da sala de leitura, que requer atualização. Então, a última resolução que a gente tem é de 2010 e ela já está completamente caduca. Então, a gente começa agora um movimento, com os professores, de discussão, de elaboração de um novo documento base. Discute com o campo, leva para o gabinete e estabelece lá as normas e publica numa resolução de documento normativo (Entrevista SME-Rio, junho de 2016).

Voltando às Resoluções de 2010, percebemos que estas trouxeram renovações para o trabalho da SL, provocando mudanças na ação docente dos regentes desse espaço, o que revelava as concepções da gestão daquele momento quanto às funções da SL na escola e no processo educacional dos estudantes, como a questão do reforço escolar. Como Deco (2012) ressalta: “um novo ciclo político é iniciado e com ele outras medidas são adotadas a fim de trazer à tona as concepções da gestão atual” (p.27). Porém, como observado no campo desta pesquisa, medidas engendradas em outros ciclos políticos deixam ecos no trabalho, marcas que não se apagam imediatamente na transição de um ciclo para outro: um exemplo seria o caso da ação docente dos professores de SL no que tange à preparação dos alunos para realizarem provas do livro – demanda colocada pela política da Secretaria. No depoimento da gerente de Mídia-

Educação (2016) pode-se compreender que novos ciclos políticos estão por suceder ao que se iniciou em 2009/2010, pois para ela, o documento de 2010 - fruto de concepções vinculadas àquela gestão - necessitaria de reformulações. Um movimento que requererá debates em diferentes instâncias da Rede:

Toda nossa proposta de trabalho vem sendo, ao longo dos anos, constituída e amadurecida no contato com os próprios professores que atuam no dia a dia dessas escolas. Mais recentemente, com os bibliotecários que chegam e, aos poucos, vão trazendo seus conhecimentos específicos para essa conversa; a prática e a interlocução também com a teoria, com as pesquisas que são feitas e nos informam de um olhar externo do que a gente faz. Então, isso tudo acaba ajudando a constituir essa concepção que não é fechada, ela também vai se constituindo com o tempo. A própria história da SL na Rede é uma história de uma concepção que começa lá em 85 e, ao longo do tempo, dos condicionantes políticos, econômicos, culturais e conceituais, vai se desenvolvendo, se consolidando (entrevista SME-Rio, junho 2016).

A questão sobre o envelhecimento da Resolução de 2010, que estaria “completamente caduca”, e a necessidade de reformulá-la, revendo suas concepções a partir também do momento político, econômico e cultural de hoje, me faz voltar ao que foi discutido antes sobre o efeito “zigue-zague” (CUNHA, 2009) administrativo que ocorre a cada novo governo e que pode gerar pouco aprofundamento sobre aquilo que se pretendia na política anterior. Como foi possível perceber até aqui, o Programa Salas de Leitura vem sofrendo modificações e ressignificações, ao longo das diferentes administrações municipais que perpassaram sua história de 32 anos. Administrações que foram colocando seus focos em direções por vezes semelhantes, por vezes diversas das que as antecederam, e que deixaram suas marcas. No entanto, o eixo de formar leitores a partir de acervos de livros e de outras linguagens que requerem o exercício da leitura, parece perpassar toda a trajetória das SL. Não se trata, portanto, de enxergar um novo documento como algo que está sendo pensado pela primeira vez, mas de conversar com as produções anteriores, para que não se caia no equívoco de perder o passado, “esvaziando-se o valor da tradição”, como Pimentel (2011) pondera em sua tese.

3.3.5 As Salas de Leitura hoje: concepções e práticas em permanente debate

Atualmente, em 2017, a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, composta de 1.537 escolas, distribuídas em 11 Coordenadorias Regionais de Educação, conta com 30 Salas de Leitura Polo, cada uma responsável por uma média de 30 SL/Satélites, e ainda 16 Bibliotecas Escolares Municipais (BEM), antigas Bibliotecas Populares Municipais que faziam parte da Secretaria Municipal de Cultura e passaram a integrar a rede de unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação (Decreto nº 33.444, de

1 de março de 2011)⁶⁰. A partir daquele ano, a Divisão de Mídia-Educação assume a responsabilidade por tais bibliotecas, passando a desenvolver um trabalho para a integração dessas unidades às ações da SME, especialmente as relacionadas ao programa “Rio, uma cidade de leitores”, com a proposta de organizar atividades de leitura que atendam tanto as comunidades, quanto às escolas do seu entorno.

Não nos deteremos no projeto das BEM, pois as duas Salas de Leitura, cujos trabalhos foram analisados com mais profundidade nessa tese, são SL/Polo, localizadas em escolas regulares da 4ª e 6ª CRE, respectivamente. Nesse sentido, voltamos nosso olhar para apresentar como o Programa Salas de Leitura se coloca hoje dentro da estrutura da SME-Rio, num fluxo de informações e formações que partem dos órgãos centrais e são ressignificados no cotidiano das SL. Vejamos: **Secretaria Municipal de Educação → Divisão de Mídia-Educação → Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) → Salas de Leitura Polo → Salas de Leitura Satélites**. De acordo com a pesquisa de Pimentel (2011), as CRE têm autonomia para gerenciar as escolas de sua abrangência, se responsabilizando pela implantação da política educacional desenvolvida pela SME. A autora também ressalta que desde a criação das CRE, em 1995, e a implementação do Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM), cada escola deveria elaborar seu projeto político-pedagógico, de acordo com sua realidade local, o que apontaria para uma administração menos centralizada. No entanto, para ela, “sabe-se, que inúmeras formas de regulação da educação acabam por consolidarem obstáculos para a autonomia das escolas” (p. 114). Trazemos essas reflexões de Pimentel (2011), pois desde que adentramos os campos desta pesquisa, percebemos - por meio das entrevistas realizadas, acompanhamentos de reuniões e observações do cotidiano das SL – discursos que ora revelam uma descentralização administrativa das escolas e de suas SL, ora dos que consolidam obstáculos para sua autonomia e que interferem na gestão dos projetos, como discutiremos nas análises do campo.

Em busca de dar continuidade à trajetória das SL da SME-Rio, adentrando as concepções que parecem reger mais fortemente o projeto neste momento, destacamos outras considerações expressas pela gerente de Mídia e Educação, responsável pela coordenação do programa Salas de Leitura. Para ela, a SL estaria associada a uma grande dimensão do trabalho da escola que seria o de formar o cidadão:

⁶⁰ Informações presentes em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/smeel/educacao-em-numeros> . Visualizado em maio de 2017.

[...] para isso, ele tem que viver experiências diversificadas, e uma parte dessa experiência curricular, que é pressuposto da escola, é a formação do leitor; a biblioteca escolar e a sala de leitura na Rede Municipal do Rio são os espaços que estão a serviço dessa formação. Entendendo que esse leitor também vive a leitura e a literatura em outros espaços da escola, né? Mas a Sala de Leitura é o motor de toda a proposta que caminha nessa direção. Então esse trabalho tem um fio condutor que deve se articular com todos os outros espaços da escola (entrevista SME-Rio, junho de 2016).

A ideia de que a SL, estando a serviço da formação do leitor, ocuparia um lugar central no projeto da escola e que para isso precisaria ser um lugar de articulação com outros espaços da escola, aparece também no depoimento da assistente da gerente que participou dessa primeira entrevista, em alguns momentos:

Eu gosto muito da citação do professor Lourenço Filho, que diz que uma escola é uma biblioteca cercada de salas de aula por todos os lados. Então, se no meu mundo ideal uma escola seria isso, a biblioteca então seria um espaço que estaria articulado com todas essas salas de aulas, com todos os professores, com todas as matérias, sendo o ponto central da escola que vai fazer um link entre as séries, entre as disciplinas. Que a biblioteca seja um lugar de circulação dos alunos e dos professores (entrevista SME-Rio, junho de 2016).

Nos dois depoimentos, encontra-se com maior clareza uma concepção de BE/SL como espaço dinâmico, de circulação de diferentes sujeitos, e cujas ações se configurariam como parte do processo de ensino-aprendizagem que envolve alunos e professores, contribuindo para a formação dos leitores. Nesse sentido, aproxima-se de alguns discursos e enunciações destacados na introdução desta tese, e que, na contramão da ideia da BE/SL como espaço isolado na escola e/ou apenas para a guarda de livros, apostam na sua potência como espaço de articulação entre sujeitos e saberes e de apropriação da leitura. De acordo com gerente de Mídia-Educação, a SL não deve ser um lugar acessório da escola – de castigo ou de prêmio - mas, ao contrário, deve perseguir uma “dimensão do trabalho que integra todas as outras dimensões do trabalho da escola. E que está inserida desde a sua origem na proposta política pedagógica da escola” (entrevista SME-Rio, junho/2016). Nesse sentido, em termos de funções desse espaço escolar, destaca três grandes serviços a serem prestados por ele. O primeiro seria o de formar leitores – “básico, inegável, inalienável, como a gente diz” (idem) –; o segundo seria o de “dar suporte, ampliar, potencializar, o trabalho dos demais professores” (idem), divulgando para todos seus materiais de leituras digitais, audiovisuais ou impressas e orientando-os quanto aos seus usos; e o terceiro, seria o de formar leitores capazes de buscar informações, dando suporte à pesquisa escolar – território que, segundo a entrevistada, teria ficado adormecido no trabalho das SL/Bibliotecas da Rede e que está sendo resgatado nas novas orientações:

A Biblioteca é um lugar também de acesso à informação, para pesquisar, conhecer. Então há todo um trabalho a ser feito no sentido de orientar o professor regente, quando ele pede ao aluno para fazer uma pesquisa. Há um conhecimento implícito aí nessa história, que não é só mandar o aluno ir lá buscar. Há uma formação desse sujeito até que para quando ele saia da escola, ele saiba buscar essa informação para a vida dele, numa biblioteca pública, num centro de pesquisa, numa instituição qualquer. Então esse é um serviço que a gente também coloca como uma das ações básicas de uma sala de leitura e de uma biblioteca (entrevista SME-Rio, 06/2016).

De acordo com a entrevista, percebemos que há a intenção de que a SL/BE ocupe um lugar central na escola, com funções que devem atingir alunos e professores e por meio de ações que se relacionam a diferentes experiências com a leitura – literária, informativa, etc. Nesse sentido, tais intenções dialogam com dois importantes enfoques acadêmicos sobre esse tema, abordados na introdução desta tese: a Infoeducação, que entende a BE como uma instância social de interação e na qual crianças, jovens e adultos são vistos como sujeitos da cultura, como capazes de reinventar e se apropriar da leitura, e o enfoque que a defende como espaço de aprendizagem, cujas ações devem ser planejadas coletivamente e cujo espaço, ao dispor de materiais informacionais, representaria o ambiente informacional da sociedade atual.

Para dar forma ao trabalho das SL das escolas municipais, definindo também as atribuições de seus professores regentes, a gerente de Mídia-Educação destaca quatro eixos orientadores da proposta e que foram constituídos a partir do contato com os professores que atuam nas Salas, assim como na interlocução com estudos que trazem olhares externos sobre este trabalho. Tais eixos, além de sustentarem sua concepção, contribuem para que o projeto seja constantemente observado e avaliado, naquilo que já está consolidado e naquilo que precisa avançar: “então é como se a gente usasse quatro lentes para observar essa realidade: espaço, acervo, gestão e mediação” (entrevista SME-Rio, 06/2016). Vale ressaltar que os eixos contribuem para a avaliação e planejamento, tanto das equipes das SL das escolas, no seu cotidiano, como dos órgãos centrais e intermediários da Secretaria, inclusive nas ações que estes empreendem para a formação continuada dos professores das SL.

Na exposição sobre os quatro eixos orientadores do trabalho e suas concepções, percebe-se ainda a variedade de atribuições conferidas aos professores das SL, o que também foi observado em outros momentos da trajetória deste programa na SME-Rio. Vejamos alguns itens retirados da entrevista, SME-Rio, 06/2016:

- . Planejar o espaço físico da SL de modo a acolher o leitor e convidá-lo à leitura dos diferentes objetos culturais, em seus suportes variados;
- . Criar outros espaços para o incentivo à leitura (pátios, refeitórios, escadas);

- . Sinalizar o espaço e a organização de seus acervos de forma a dialogar com os leitores, proporcionando autonomia de busca.
- . Avaliar a qualidade, a diversidade e o quantitativo do acervo: o que falta? Está adequado ao público da escola?
- . Selecionar acervos da SL para apoiar e fomentar o trabalho de sala de aula;
- . Pensar na gestão das ações da SL de modo a envolver não só os alunos, mas também a comunidade escolar como um todo, incluindo os pais;
- . Estimular o protagonismo dos alunos, por meio de monitorias ou outras ações;
- . Elaborar portfólios, com registros das atividades do ano;
- . Desenvolver ações mediadoras para aproximar leitores e textos literários;
- . Promover empréstimos de livros;
- . No caso das SL/Polos, dinamizar o Cineclube e dar suporte as SL/Satélites;
- . Nas ações mediadoras, estabelecer parcerias com demais professores e comunidade em geral – pais (clubes de leitura), outras bibliotecas, centros culturais etc., fortalecendo alianças com a comunidade;
- . Participar dos conselhos de classe, centros de estudos internos da escola, discussões sobre o PPP da escola;
- . Participar das ações formadoras e culturais empreendidas pela Gerência de Mídia e Educação e pelas CRE.
- . Desenvolver projetos autorais – ações específicas que se relacionem com a cultura da escola onde se inserem;

Como é possível observar, são muitos os itens que perpassam o trabalho das/nas SL. Muitas demandas a serem desenvolvidas por seus professores regentes, que dialogam entre si, mas que perseguem também diferentes objetivos presentes nos eixos orientadores do trabalho. Vale ressaltar que esses eixos serão resgatados adiante, quando abordarmos os caminhos trilhados no trabalho de campo exploratório realizado nesta tese, pois foi a partir da reflexão sobre eles que as SL nas quais desenvolvi esta pesquisa, realizando observações e entrevistas, foram indicadas.

Neste momento em que nos encaminhamos para finalizar esse histórico sobre as SL das escolas da SME-Rio, descobrindo suas camadas e tentando compreender como diferentes rastros vão marcando, permanecendo e ressignificando esse trilhar, resalto a tentativa do Programa em encontrar formas para construir uma unidade para o trabalho que é desenvolvido hoje nesses espaços. Numa Rede composta por 1.537 escolas, a tentativa para se buscar essa unidade, respeitando as características da realidade de cada escola, como colocam as entrevistadas, passa tanto pela distribuição de documentos orientadores - como o “Organização e Dinamização de Acervo das Salas de Leitura – Orientações Gerais” – cujas informações versam sobre como registrar, catalogar, organizar e fazer o descarte do acervo -, quanto pela organização de encontros periódicos entre os órgãos central e intermediário com os professores das SL/Polos. Por sua vez, estes professores têm a tarefa de repassar para as SL/Satélites aquilo que foi discutido ou instituído nessas reuniões.

Além do que foi mencionado, há também um oferecimento de cursos e atividades culturais para todos os professores de SL, cujos temas perpassam as

demandas das Salas e cujo objetivo parece ser o de fortalecer as concepções que regem o programa, como percebemos nas reflexões e informes feitos durante o encontro inicial de 2017 da Mídia-Educação com representantes das CRE e os professores das SL/Polos: nesse encontro⁶¹ foram apresentadas as principais diretrizes e ações a serem desenvolvidas no programa. Entre as metas gerais estão a de “garantir o funcionamento de todas as Salas de Leitura e Bibliotecas Escolares Municipais, de acordo com as diretrizes do trabalho” (Texto/PPT apresentado pela gerente de Mídia-Educação, 2017); “ampliar o número de leitores de literatura nas Escolas e Bibliotecas Escolares Municipais, com base no aumento do número de empréstimos, no acompanhamento do perfil leitor e na participação da comunidade escolar nas ações propostas” (idem); e “Consolidar o Projeto Cineclube nas Escolas, envolvendo todas as Unidades participantes” (idem). Entre as metas específicas, encontram-se a de ampliar e atualizar os acervos das SL e BEM, garantindo no mínimo um livro de literatura/aluno em cada unidade escolar, participar de ações de formação e do “Encontro anual de Professores de Sala de Leitura e Bibliotecários”, além de desenvolver ao menos cinco ações e projetos regulares de incentivo à leitura. Interessante perceber que nem nas metas gerais, nem nas específicas, apareça a preocupação com a formação do leitor de textos informativos, mais circunscritos às atividades de pesquisa, embora na entrevista que a gerente de Mídia-Educação nos concedeu em 2016, ter sido afirmado que esse seria um ponto a ser resgatado no Programa. Por outro lado, o projeto Cineclube nas Escolas, que parece suceder a outras ações midiáticas empreendidas ao longo da história das SL permanece ocupando um lugar que se destaca no programa.

Ao longo desse encontro, o grupo de professores também foi convidado a atentar para o que a gerente de Mídia-Educação denominou de “outras questões centrais”: “Como formar leitores nas diferentes faixas etárias dos alunos que estão na Rede? Que indicadores definem uma SL/BEM que funciona bem? Como avaliamos o progresso de leitura literária dos alunos? Como é a rotina das SL nos diferentes contextos encontrados na Rede?” (texto/PPT, encontro/2017). Não houve discussão sobre esses temas, foram apenas indagações, mas, sentada ao meu lado, uma das professoras de uma das escolas escolhidas como corpus da pesquisa, comentou que a gerente vem perseguindo essas reflexões nos últimos tempos, tentando encontrar formas para compreender e avaliar o trabalho, e assim traçar caminhos para seu desenvolvimento.

⁶¹ 1ª Reunião Geral de Salas de Leitura Polo e Bibliotecas Escolares Municipais – encontro realizado em 07/04/2017.

Após esse primeiro momento, onde também foram elencadas demandas imediatas, como a necessidade de acompanhamento para os professores novos das SL, a gerente passou a detalhar as quatro principais linhas de ação do Programa: **a)** ampliação e atualização de acervos – por meio de compras no Salão do Livro, doações e parcerias; **b)** ações culturais de estímulo à leitura, para os alunos e os professores: visitas a eventos literários, participação em propostas como a Maratona Escolar Grandes Autores, Twittaço Literário, concursos, Maratona de Histórias; rodas de leitura virtuais; **c)** formação de mediadores de leitura – por meio do oferecimento de cursos ligados à criação textual, organização de acervo, cineclube, HQ e dos encontros anuais propostos pela Gerência de Mídia; **d)** estrutura e funcionamento das SL e BEM: ações da parte da Gerência de Mídia-Educação, como a atualização da Resolução de SL e o aperfeiçoamento dos indicadores do trabalho; ações da parte das SL, como a elaboração do Plano de Ação da SL, articulado ao PPP da escola, o trabalho com a monitoria, a elaboração de portfólios das Salas e o envolvimento com as famílias e comunidade.

A partir desse esquema que tenta dar forma ao trabalho, foram apresentados ainda instrumentos para auxiliar os professores no diagnóstico de suas ações e também para se traçar metas. No sentido de apoiar o trabalho das SL/Polo, ressalta-se a permanência das consultorias e visitas bimestrais a elas, por um integrante da Mídia-Educação, no intuito de acompanhar as ações desenvolvidas com relação aos eixos acervo, espaço, gestão e mediação. Por fim, na exposição realizada, apresenta-se a questão do “Cineclube nas escolas”, projeto que funciona nas SL/Polo e que tem como objetivo exibir mensalmente filmes, seguidos de debates e apreciação dos alunos. Como observamos na trajetória das SL, outras linguagens que também requerem leituras adentram as propostas de trabalho desse espaço. Nesse sentido, há uma preocupação por parte da Mídia-Educação em realizar diagnósticos das ações realizadas, elaborar calendários de ações, padronizar instrumentos de registros das escolas e oferecer espaços de formação para os profissionais envolvidos na dinâmica dos Cineclubes.

Ao observar o caminho histórico do Programa Salas de Leitura da SME, marcado por demandas diferentes para a efetivação do trabalho das SL e de interesses e concepções engendradas em situações sociais diversas, também atravessadas por movimentos políticos vivenciados pela escola, percebemos nele a busca por encontrar sentidos para a prática leitora na escola e também para a prática docente: busca que ora se aproximou de experiências com uma leitura mais livre, ora mais escolarizada, ora mais literária, ora mais associada a outras linguagens, ora mais funcional, ora

mesclando algumas delas. Em meio a esse movimento histórico e político, entre discursos em disputa que interferiram no funcionamento das SL, nesses seus 32 anos de vida, documentos foram gerados, revistos, ampliados, reorganizados. Em meio a todas essas vozes, práticas e discursos ficaram para trás, outros foram sendo incorporados, outros mudaram de direção e outros ainda se enunciam. É nesse sentido que trazemos a questão sobre a Lei 12.244, que além de prever a universalização das BE até 2020, ressalta a necessidade de estas serem gerenciadas por bibliotecários.

As Salas de Leitura da SME sempre estiveram sob a responsabilidade de professores, como observamos na trajetória de sua história e, de acordo com a gerente de Mídia-Educação entrevistada, podem ser entendidas como bibliotecas, uma vez que cumprem funções semelhantes. Uma vez que ambos são “espaços organizados com acervos catalogados, registrados, com dinâmica sistemática de empréstimos com serviços próprios desse campo de atuação dentro da escola” (entrevista SME-Rio, junho, 2016) e que quando funcionam de modo articulado com o “contexto do projeto político pedagógico da escola, estão cumprindo a sua função” (idem). Porém, diante das demandas da lei, consideramos importante compreender sua posição sobre elas:

A lei 12.244, ratifica a importância do trabalho a ser realizado neste campo, em cada escola, e é um importante instrumento para fortalecer o papel e a importância da Biblioteca Escolar. No entanto, é preciso considerar os diferentes contextos nos quais o trabalho de formação de leitores e de incentivo à leitura já vêm sendo realizado em cada realidade, sob pena de "jogarmos fora o bebê junto com a água do banho" (entrevista SME-Rio-junho/2016).

A enunciação expressa pela entrevistada entra em diálogo com o que é posto na lei, vai ao encontro do que foi construído em uma determinada situação social, reconhece sua importância, porém, ocupa simultaneamente a este enunciado, uma *ativa posição responsiva* (Bakhtin, 2011), pois o complementa com outro posicionamento, constrói réplicas. Ao buscar e se apoiar no que foi construído ao longo do tempo - “sob pena de jogarmos fora o bebê junto com a água do banho” – a gerente ressalta a ideia de que há uma tradição no trabalho das SL da Rede e que deve ser levada em conta quando da necessidade do cumprimento de uma lei. A esse respeito também pondera:

Acreditamos que no País, muitos sistemas de ensino terão dificuldades para cumprir até 2020 a meta no que se refere à obrigatoriedade da presença do Bibliotecário, por diversas razões. No Rio de Janeiro, por exemplo, temos uma Rede com mais de 1.500 unidades. As SL atuam e recebem orientações de acordo com o previsto na lei e também com a descrição de BE que consta do manual do CENSO ESCOLAR, mas não contam, ainda, com a presença do profissional bibliotecário, na maioria das unidades que compõem a Rede (entrevista SME-Rio – junho/2016).

Mais uma vez, observamos que a gerente de Mídia-Educação dialoga com as demandas da lei, com os discursos que sustentam sua concepção a respeito do trabalho numa BE, citando ações realizadas na Rede pautadas em outros documentos e que vão ao encontro de tais demandas. Porém, quanto à presença do bibliotecário, apresenta indagações. Assim, ao responder à questão colocada por mim, responde ainda aos enunciados da lei, confirmando-os, mas também os completando:

Até aqui estamos desenvolvendo esforços para a inclusão destes profissionais no quadro da SME, na perspectiva de que atuem em conjunto com professores para disseminar a cultura leitora (e escritora) na escola, além de formar novos leitores. Este será um dos grandes desafios para a próxima gestão, a partir de 2017 (entrevista SME-Rio – junho/2016).

Quando realizamos esta entrevista, estávamos no último ano do governo de Eduardo Paes e, naquele momento, não se sabia ainda quem assumiria a prefeitura, quem seria o novo secretário de educação e nem quem continuaria na Mídia-Educação, responsável pelo Programa Salas de Leitura das escolas municipais. Com o novo governo, a equipe de Mídia-Educação foi mantida durante o primeiro ano, assumindo, portanto, o desafio das demandas da lei, marcando uma *ativa posição responsiva*.

Passemos assim ao próximo capítulo, no qual discutiremos os procedimentos teórico-metodológicos desta pesquisa: pesquisa que além de destacar questões históricas e políticas que perpassam seu tema, no intuito de compreender seus caminhos trilhados, adentrou o cotidiano de duas SL de escolas da SME-Rio para, na observação de suas práticas, no diálogo com a teoria, na análise dos discursos de seus professores e frequentadores, o que inclui ênfases e omissões, na ordem dada aos eventos construídos no trabalho de campo, buscou pontos de análise para elaborar sentidos sobre a função/lugar que o trabalho da SL/BE ocupa ou poderia ocupar na escola.

4. CAMINHOS DA PESQUISA: os pressupostos teórico-metodológicos

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não uma coisa muda ou um fenômeno natural.

Bakhtin, 2011, p.312.

Para dar início às reflexões sobre o ato pesquisar em Ciências Humanas, busco as palavras de Bakhtin (2011). Para o filósofo, o homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo, sempre fala, ou seja, cria texto. E são esses textos que, ao expressarem pensamentos e sentidos do homem, tornam-se objeto das Ciências Humanas. No primeiro item deste capítulo adentraremos o pensamento de Bakhtin e de Walter Benjamin para refletirmos sobre o ato de pesquisar com sujeitos. Como escutar e abrir espaço para ouvir suas vozes ao longo desse processo? Como entrar em diálogo com elas, conhecê-las, interpretá-las? Pensando nessas indagações, o segundo item trará reflexões sobre procedimentos e instrumentos metodológicos que contribuem para a investigação nas Ciências Humanas, favorecendo a construção do material de pesquisa. Neste capítulo, eles serão apresentados a partir de estudos teóricos, os quais deram sustentação às análises do material construído no campo, que por sua vez serão apresentadas nos capítulos 5 e 6. Por fim, no terceiro item deste capítulo, discutiremos o estudo de caso. O que é necessário para se desenvolver um estudo de caso? Passemos então ao primeiro item.

4.1 Pesquisa em Ciências Humana: diálogos com Bakhtin e Benjamin

Tomando o pensamento bakhtiniano de que “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante* [...], inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, p.395), não podendo, portanto, ser estudado como coisa estática, compreendemos que a investigação nas Ciências Humanas, nessa perspectiva, se faz na interpretação dos textos criados por esse ser expressivo e falante, num diálogo que envolve pesquisador e pesquisado, ambos sujeitos dotados de voz, e que na interação vivem um processo dialógico, diferente do que ocorre na perspectiva monológica da relação entre sujeito e objeto, próprio das pesquisas nas Ciências Exatas. Segundo Freitas (2007),

Considerar a pessoa investigada como *sujeito* implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. Conceber, portanto, a pesquisa em ciências humanas a partir da perspectiva sócio-histórica implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem (p. 29).

Para Bakhtin, a linguagem ocupa lugar principal na reflexão sobre as Ciências Humanas, no “questionamento dos seus diferentes discursos, na compreensão da realidade como um produto das ações humanas no mundo, permeada de sentidos construídos coletivamente, sempre renovados e renascidos na relação como o outro” (CORSINO, 2009, p. 12). Esse outro representa o lugar da busca de sentido, mas também o lugar da incompletude, como pondera Jobim e Souza (2011, p.1). Assim, a produção do conhecimento teórico sobre as questões humanas só pode apostar em verdades provisórias, sempre inesgotáveis de sentidos e significados.

No exercício de realizar esta pesquisa, tomarei como interlocutores, Bakhtin, mas também Walter Benjamin. Os dois filósofos, como destacado na introdução, apresentam pontos convergentes para se pensar a pesquisa nas Ciências Humanas e que seriam, segundo Corsino (2015, p. 193), os fechamentos provisórios, a indissociação entre ética e estética, a alteridade que constitui os processos de subjetivação: a pesquisa apresentaria assim uma dimensão dialógica, já que entre o pesquisador e seu objeto de estudo – um outro sujeito – se estabelecem relações discursivas. Nelas, significados seriam partilhados e sentidos iriam sendo construídos coletivamente.

Pensando sobre a dimensão dialógica da pesquisa, compreendemos com Bakhtin (2011) que todo discurso é dialógico, pois se fundamenta numa relação de alteridade entre o eu e o outro, ou seja, para conhecer faz-se necessário não apenas ter consciência da existência do outro, mas ouvir, considerar e surpreender-se com a voz desse outro, reconhecendo sua presença e se afetando por ela. A busca do pesquisador pela compreensão das suas questões, “se faz na, pela e através da sua palavra e da palavra do outro, dos muitos outros (que são os seus interlocutores), nos ditos e não ditos, no presumível, nas dobras e intervalos” (CORSINO, 2009, p. 13).

Tal abordagem remete-se ao conceito de polifonia, o qual evoca a multiplicidade de vozes que emanam os sujeitos pesquisados, isto é, a multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada por esses sujeitos. É nesse sentido que há que se problematizar a ideia de transparência de um texto de pesquisa, pois, a cada vez que se analisa o material de pesquisa, a cada vez que se entra em diálogo com essas muitas vozes, em busca da construção de sentidos, ele pode ganhar novos significados, alterando sentidos criados anteriormente, alargando sua compreensão e revelando a provisoriedade das respostas da pesquisa.

Na obra de Bakhtin, de acordo com Pereira, Salgado e Souza (2009), dialogismo e alteridade são conceitos que não podem ser pensados separadamente. Assumi-los

como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa buscar o encontro com o outro para compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente. Como comentam as autoras, “o sujeito da pesquisa é visto como alguém, cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta” (p. 5). Vista por esta ótica, a produção do conhecimento nas Ciências Humanas seria um trabalho de compreensão respondente, que envolve as réplicas do pesquisador e de seus interlocutores, pressupondo uma constante negociação de sentidos, e que contribui para que o eixo da pesquisa se afaste da ideia de explicação (quando há somente um sujeito e uma consciência na pesquisa - o pesquisador - e o pesquisado é apenas um objeto a ser interpretado) e aproxime-se da ideia de compreensão, que seria justamente aquela cujos sentidos são construídos e recriados nas interações, no encontro de duas consciências – do pesquisador e do pesquisado -, próprio das relações dialógicas.

Assim, para se pensar as ações no campo, será importante considerar a questão que o conceito de alteridade coloca: ao adentrar o campo, o pesquisador altera e é alterado pelo outro. O outro (o pesquisado), independente das intenções do pesquisador, impõe seu caráter de desconhecido e imprevisível, afetando e alterando também o pesquisador. De acordo com Freitas (2007), ao refletir sobre a pesquisa qualitativa de orientação sócio histórica e situando Bakhtin nessa esfera, numa pesquisa desse caráter “busca-se a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do pesquisador como do pesquisado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa” (p.28).

Importante também atentar para a ideia de que a pesquisa em Ciências Humanas requer do pesquisador um olhar atento aos diálogos e às relações que se estabelecem em seu contexto, como analisa Jobim e Souza (2011), pois o que acontece entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados no campo é o que dá sentido à questão que está sendo investigada. Por isso, será necessário observar tanto o contexto onde os discursos são enunciados, quanto o lado expressivo da linguagem. De acordo com Bakhtin (2011), a palavra ao se dirigir ao outro é acompanhada de gestos, expressões faciais e acentos de valor, transmitidos através da entoação expressiva. Assim, a compreensão dos enunciados também se relaciona ao extra verbal e a situação enunciativa. Adentrar o campo para ouvir as vozes dos sujeitos da pesquisa, portanto, exige um olhar que se volte para todo o contexto - os gestos, os olhares, os silêncios, o espaço - e que são passíveis de serem compreendidos e significados pelo pesquisador.

Esta compreensão, no entanto, será marcada pelo lugar ocupado pelo pesquisador e onde não há neutralidade, pois ao entrar em campo, ele entra com sua história, suas crenças, seu lugar social: observa, interpreta, fotografa, fala sobre o outro a partir de onde se encontra e de onde pode ver e ouvir. “Meu lugar de adulto, pesquisador, homem ou mulher [...], as condições em que nos situamos – pesquisador e pesquisados – nossas histórias com escola, [...] – engendram sentidos possíveis, esses fios que tecem o entendimento”, ressalta Kramer (2005, p.10-11).

Na perspectiva bakhtiniana, uma das peças chaves para o entendimento da atividade de pesquisa é a que envolve o conceito de exotopia. Observar o campo, na tentativa de captar o olhar do outro, entender o que o outro olha e como olha, exige do pesquisador certo distanciamento, um lugar exterior de onde só ele pode ver. Mas para Amorim (2004), como já comentado, para que algo seja transformado em objeto de pesquisa é preciso primeiro torná-lo estranho, para depois ressignificá-lo. Como esta pesquisa se aproxima em muitos aspectos de minha atividade de professora que atua numa BE, pensando sobre esse espaço de leitura, sua organização, as práticas ali empreendidas, faz-se importante a tentativa de observar esse universo familiar como algo novo, aprendendo a olhar as situações do campo pela ótica da pesquisadora, que o adentra para captar algo do modo como o outro se vê e só depois retorna ao seu lugar exterior para exprimir o que o outro vê, a partir de sua perspectiva.

A entrada num campo familiar para a realização dessa tese também nos leva a dialogar com os estudos da antropologia/etnografia sobre observações em campos familiares e exóticos. Nestes, compreende-se que mesmo quando há uma familiaridade com as situações que se presencia (o que talvez tornasse mais fácil ao pesquisador aproximar-se da experiência do outro), para se construir respostas ao que se está perguntando, será necessário ao pesquisador estranhar e desnaturalizar o que lhe parece conhecido e natural: será necessário transformar o familiar em exótico, pois, segundo Velho (1999), “o fato de dois indivíduos pertencerem à mesma sociedade não significa que estejam mais próximos do que se fossem de sociedades diferentes” (p. 125). Como ele explica, “em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, [...]. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações” (idem, p. 127).

Conhecer os pontos de vista do outro, perceber seu caráter imprevisível e então compreendê-lo, configura-se como algo que implica grande responsabilidade e esta

sempre se dará a partir da posição que o pesquisador ocupa. Será no exercício da exotopia, colocado pela alteridade, que o pesquisador, na relação com o pesquisado, poderá perceber a imprevisibilidade e o desconhecido do outro:

o estranhamento do familiar e o distanciamento postulado pela antropologia, é mais do que uma posição do pesquisador no campo, é a própria condição imposta pela alteridade constitutiva. É justamente deste seu lugar, singular e único, que o pesquisador responde responsivamente e dá a sua assinatura (CORSINO, 2015, p. 198).

Nas reflexões tecidas, compreende-se que o olhar sobre aquilo que se pesquisa será sempre único, pois “cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro” (FREITAS, 2007, p.37). Será desse lugar que poderei dirigir meu olhar, ampliado na interação com os sujeitos da pesquisa, para a realidade observada. Assumir a autoria de um texto de pesquisa, portanto, implica numa responsabilidade pelo outro, o que exige do pesquisador o compromisso de ouvir suas palavras e seus silêncios para, na ressignificação do material construído a partir dos registros de campo e das categorias de análise criadas, abrir espaço para que a voz desse outro se faça presente: será no confronto e na análise dos materiais construídos que o pesquisador, exercendo sua exotopia, poderá produzir sentidos que respondam às questões da pesquisa, assumindo um compromisso ético na sua devolução.

Ao discutirem a pesquisa e a produção do conhecimento em Ciências Humanas, e também pensando no comprometimento e responsividade necessários ao seu desenvolvimento e devolução, Passos e Pereira (2015) lembram-se da brincadeira da “cama de gato”, como uma metáfora para esse processo. A “cama de gato” é um jogo popular que consiste em enrolar um barbante entre os dedos das duas mãos de uma pessoa para, nesse entrelaçamento, formar uma figura geométrica. Porém, essa figura vai se modificando na medida em que o segundo ou os demais participantes da brincadeira recolhem o barbante das mãos da pessoa que deu forma à primeira figura, transformando-a em outra figura geométrica. O jogo continua com cada participante trocando com o outro a estrutura das formas criadas, formando múltiplas possibilidades de desenhos, porém mantendo sua estrutura inicial com o barbante entrelaçado aos dedos de duas mãos. Para Passos e Pereira (2015), a brincadeira da “cama de gato” pode se configurar como uma metáfora para pensar a pesquisa e a produção do conhecimento: “criar infinitas formas com o ‘barbante da realidade’ para que estejam em contato os múltiplos sujeitos que dela fazem parte” (p. 155). As autoras apontam

que o interessante do jogo reside no fato de que cada jogador se esforça em não deixar que o emaranhado da linha que forma as figuras se desfaça. Porém, ressaltam:

Mais que uma visão de continuum o que está em jogo é uma visão de comprometimento e responsividade. Como recebo e como repasso a ‘cama de gato’ que ganha forma em minhas mãos, mas que não é somente minha? São as mãos dos outros que tornam possíveis suas transformações e a continuidade da brincadeira (p. 155).

Ainda refletindo sobre a pesquisa nas Ciências Humanas, destaco algumas considerações sobre as contribuições que os pensamentos de Walter Benjamin podem trazer para ela, baseando-me nas reflexões de Corsino (2015), no texto “Benjamin e Bakhtin: outros tempos e novos caminhos para a pesquisa em Educação”.

Benjamin, em sua teoria crítica da cultura e da modernidade, reflete em seus escritos sobre a aceleração do progresso na sociedade capitalista e o quanto este cenário caracterizado pelo imediatismo limitou as possibilidades para a troca e compartilhamento de experiências através das narrativas, dificultando para os sujeitos a construção de elos de coletividade. O filósofo também faz uma crítica à concepção de evolução da história do mundo com um tempo linear e que, ao valorizar apenas o progresso, acaba por descartar o passado. Para Benjamin, de acordo com Corsino (2015), “a rememoração e reapropriação do passado se fazem necessárias não para repeti-lo de maneira saudosista, mas como possibilidade de romper com o *continuum* de um tempo linear” (p.206). Tais rememorações podem ser compreendidas como narrativas, como fragmentos do passado apreendidos no presente e que, ao entrarem em diálogo, trazem outros significados para a história. Nesse sentido, a pesquisa em Ciências Humanas, ao contar com procedimentos metodológicos como entrevistas e observações participantes poderia ser entendida como um espaço para a narratividade dos sujeitos: ao narrarem suas experiências, os sujeitos trazem a história a partir dos significados que atribuíram a ela. Pensando nesses procedimentos comuns às Ciências Humanas, Corsino resalta que eles se configurariam como:

lugar onde os sujeitos pesquisados trazem suas reminiscências, podem despertá-las para re-significá-la, e onde o pesquisador em suas observações e registro acolhe e se afeta pela escuta atenta. Neste processo, o narrado e observado, por serem situados num instante, são contingentes, implicam em dar a ver, relevar e também no não ver e esquecer. Assim, a pesquisa em Ciências Humanas traz o possível, fragmentos que são parte da realidade (CORSINO, 2015, p. 207).

Outra contribuição de Benjamin para pensar o trabalho do pesquisador das Ciências Humanas, destacado por esta pesquisadora, diz respeito a figuras alegóricas

que constituem sua teoria: o Colecionador, o Trapeiro e o *Flaneur*. Para Benjamin, o colecionador é alguém que ama o que coleciona, não se detém sobre o caráter mercadológico dos objetos que reúne e busca travar uma relação íntima com eles: cada objeto agrupado tem uma história própria e ocupa um lugar único na coleção que é pouco a pouco formada. Segundo Corsino (2015), a ideia de coleção faz pensar a metodologia da pesquisa nas Ciências Humanas: os materiais produzidos no processo de uma pesquisa seriam como uma grande coleção, a ser organizada pelo pesquisador - a partir das falas, gestos e situações recolhidas do campo - em pequenas coleções, categorias que serão analisadas, na tentativa de compreender seu objeto de pesquisa.

A figura alegórica do Trapeiro, aquele que em seu caminho recolhe o lixo em que tropeça, também ajuda a pensar o trabalho do pesquisador, uma vez que o material que se reúne numa pesquisa também é composto por aquilo que a princípio não se deu muita atenção, algo que poderia parecer lixo, mas que, ao ser olhado com cuidado, pode revelar achados: estes, por sua vez, reunidos em novas coleções, podem levar a construção de sentidos até então impensados. A última figura alegórica destacada é a do *Flaneur*, aquele que anda pelas ruas e a observa como um detetive. Em seu olhar investigativo, constrói uma visão panorâmica sobre ela e ao voltar seu olhar para seus diferentes aspectos – seus detalhes, seus becos -, vai fazendo descobertas. Para o *Flaneur*, assim como para o pesquisador, “é preciso andar muitas vezes como vigilante até se tornar íntimo do material e poder ver o que só quem se detém consegue” (CORSINO, p. 210).

4.2 Procedimentos e instrumentos para construção do material da pesquisa

Considerando o objetivo geral da tese – **Conhecer e analisar concepções e práticas de Salas de Leitura de escolas municipais do Rio de Janeiro, cujos projetos desenvolvidos foram destacados por terem alcançado visibilidade dentro e fora da escola onde estão inseridos** –, tomamos como principais procedimentos para a construção do material de pesquisa a observação participante e as entrevistas.

A observação participante, de acordo com Tura (2003), caracteriza-se pela presença do pesquisador no campo para observar diretamente as atividades de um grupo no local onde elas acontecem, acompanhando também os processos de interação entre os sujeitos da pesquisa. Muito presente nos estudos antropológicos/etnográficos, esse tipo de procedimento pressupõe o envolvimento do pesquisador em diferentes ações, como registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano, mergulhando na vida de um

grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos nas relações interpessoais: “há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvendados” (TURA, p. 189).

Sobre esta questão, Valladares (2007) ressalta que a observação participante pressupõe a interação pesquisador/pesquisado, por isso as informações obtidas pelo pesquisador, na busca de entender o que está sendo dito por seus interlocutores, dependerão do seu comportamento e das relações que desenvolve com eles: para a pesquisadora será preciso saber ouvir, ver, fazer uso de todos os sentidos, descobrindo também quando ou não perguntar e quando ou não realizar entrevistas formais, pois estas nem sempre serão necessárias para a compreensão de suas questões. Como reflete Malinowski (1980), ao tratar dos “*imponderáveis da vida real*” (p. 55), há fenômenos de grande importância que não podem ser registrados com perguntas, e que só podem ser observados no contato com a realidade, como o tom das conversas e da vida social, as vaidades e ambições pessoais etc. Porém, o autor alerta que “esse fatos podem e devem ser cientificamente formulados e registrados, [...], não através de um registro superficial de detalhes, [...], mas por um esforço de penetração da atitude mental que neles se expressa” (MALINOWSKI, p. 55). Questão que para ele não poderá ser alcançada em poucas observações. Assim, Valladares (2007) ressalta que, em estudos que envolvem o comportamento e a ação de um grupo, um importante pré-requisito será o tempo, sendo necessário ao pesquisador observar o grupo por um longo período e não num único momento (p.153-154).

A permanência no campo também se configura como um elemento que pode alterar as premissas com que se chegou a ele. Segundo Fonseca (1999), o pesquisador chega ao campo com algumas perguntas, mas estas podem se modificar ao longo do contato com os sujeitos pesquisados: “muitas vezes o ‘problema’ focado sofre transformação radical em função de preocupações que só vem à tona através da pesquisa de campo. É o dado particular que abre caminho para interpretações abrangentes” (p. 60). Assim, uma vez registradas observações, o pesquisador procurará definir quais seriam as generalizações possíveis. Ou, se pensarmos com as ideias de Benjamin, quais seriam as coleções possíveis de serem agrupadas e interpretadas.

Nesse sentido, a partir dos estudos de Tura (2003, p. 188), compreende-se que talvez o instrumento mais essencial da observação participante seja o próprio pesquisador: o responsável por coordenar, selecionar e interpretar o conjunto de fenômenos que ele presenciou ao longo de sua atividade no campo e registrou em seu

diário de campo – elemento fundamental no processo da observação participante. É no diário de campo que o pesquisador anota os diferentes momentos da pesquisa, suas dúvidas e indagações, procurando descrever de forma densa o que consegue observar. Tura (2003), apoiando-se em Geertz (1989), ressalta que realizar uma descrição densa é muito mais do que uma pura descrição de fatos, “porque parte do pressuposto de que os acontecimentos do cotidiano se inter-relacionam com estruturas sociais mais amplas [...], que têm sua gênese em situações distantes do momento em que são vividos” (p. 190). Para o autor, a densidade na descrição se configura como um esforço na tentativa de se articular os fatos, buscando pistas para desvendar aspectos ainda obscuros. A descrição superficial, ao contrário, pode deixar escapar as intenções das ações humanas, os códigos estabelecidos por aquele grupo, uma vez que “fragmenta tempos e espaços, isola acontecimentos, fecha o gesto no seu próprio contexto de enunciação” (p. 190).

Freitas (2007), ao se referir às observações participantes, e num diálogo com a teoria bakhtiniana, ressalta ainda a dimensão alteritária desta atividade. Para ela, o pesquisador também participa do evento observado, constituindo-se como parte dele, porém, ao mesmo tempo em que participa “mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro” (p.32). Esse encontro será aquilo que o pesquisador procurará descrever em seu texto, revelando através dele outros textos e contextos, num encontro de muitas vozes. Nessa perspectiva, a observação não poderá se preocupar apenas em descrever os eventos, “mas procurar as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (p.32).

Weber (2009) também corrobora com a importância do diário de campo e das descrições densas que se registram nele, chamando a atenção para o fato de que, apesar do diário seguir uma ordem cronológica, não será necessariamente esta sequência que contribuirá para o pesquisador compreender o que procura, pois as questões que se apresentam são cíclicas, podem voltar e/ou apontar para outras não percebidas antes. Nesse sentido, o trabalho do pesquisador não se configura como o resultado de uma cronologia, mas do trabalho de campo como um todo. A interpretação de um fato que foi registrado no início do trabalho, por vezes, só poderá ganhar sentidos no final de todo o processo da pesquisa, e depois de muitas idas e vindas. Como faz o “Trapeiro”, de Benjamin, que recolhe elementos que só mais tarde lhe revelarão achados, e também o “Flaneur” que, ao transitar muitas vezes pelas ruas, detendo-se aqui e ali em seus detalhes, acaba fazendo descobertas.

De acordo com Tura (2003), além de fazer uso do diário de campo, o pesquisador também poderá contar com fotos, filmagens e documentos diversos, desde que estes tenham sido negociados com os sujeitos da pesquisa. Em minha pesquisa de campo, farei observações em SL: espaços também caracterizados por seus aspectos físicos e possibilidades para ser organizado. Nesse sentido, a fotografia poderá se configurar como um significativo instrumento metodológico para a ampliação do que se observará: como são concebidos os lugares onde os livros são disponibilizados e como sua organização espacial, recursos e acervos convidam os leitores à leitura? Segundo Corsino e Chamarelli (2010 a), “a fotografia permite captar pormenores normalmente considerados sem importância. A imagem revelada se constitui, assim, enquanto texto fornecendo pistas, indícios de concepções, ações e interações” (p. 2).

Além das observações participantes, pretendemos realizar entrevistas com os sujeitos que propõem, dinamizam e experienciam o trabalho com a leitura nas SL que serão escolhidas como lócus do trabalho, em busca de compreender seus olhares sobre elas. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 173), as pesquisas qualitativas são de caráter multimetodológicas: ao buscarmos diferentes maneiras de investigar um mesmo ponto, estaríamos desenvolvendo uma forma de triangulação, ampliando os ângulos para a compreensão de nossas questões de pesquisa.

A perspectiva metodológica da entrevista, como é possível compreender a partir dos estudos bakhtinianos, está relacionada à natureza dos discursos e a maneira como eles afetam as relações sociais entre os sujeitos. Como já abordado, os discursos são produzidos em arenas discursivas e se concretizam por meio dos enunciados. De acordo com Goulart (2007, p.2), “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam a estrutura da enunciação, em que as palavras são orientadas em função do interlocutor, do auditório social”. Assim, ao enunciar, dirijo minha palavra ao outro, àquele que me responderá com sua *contrapalavra*. Nesse diálogo busca-se significar a palavra do outro, ampliando a compreensão sobre aquilo que está em foco.

Tomar a ideia de entrevista como espaço para a construção da compreensão, nos leva a dialogar ainda com alguns aspectos apontados por Zago (2003). A autora, ao refletir sobre a atividade de entrevista na perspectiva compreensiva, afirma que esta permite a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Para ela, uma de suas características seria a de assegurar informações em maior profundidade do que seria possível garantir num instrumento com questões fechadas. Porém, para atingir este objetivo, a formulação das perguntas

geralmente se apoiará em outros procedimentos metodológicos: as observações participantes num trabalho de campo, por exemplo, podem se tornar pontos de partida para a elaboração das perguntas da entrevista. Nesse processo, um procedimento completa o outro e amplia as condições para a construção do material a ser analisado. Outra questão ressaltada por Zago (2003) diz respeito à relação de confiança que deve ser estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado, pois “a entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar” (p. 301). O encontro com um interlocutor exterior poderá representar para o entrevistado a oportunidade de ser ouvido e poder falar de diferentes questões que lhe afetam cotidianamente. Nesse sentido, será necessário ao entrevistador demonstrar interesse pelo discurso do entrevistado, desenvolvendo sua capacidade de escuta de forma a afastar qualquer tipo de julgamento.

A ideia de uma entrevista se constituir como um espaço em que o entrevistado poderá narrar sua experiência vai ao encontro do que tecemos sobre as contribuições de Benjamin para pensar a pesquisa nas Ciências Humanas. Através desse instrumento metodológico, os sujeitos pesquisados trazem suas lembranças (fragmentos do passado), a partir dos significados que atribuíram à história vivida. De acordo com Santos (2013), o ato de narrar, numa entrevista, constitui-se como uma volta à experiência, mas não é a experiência: “a narração está condicionada ao contexto, às pessoas nele envolvidas e tem um fim determinado. No entanto, ao contar sua experiência, o narrador possibilita a si e aos que estão ao seu redor pensarem sobre ela” (p. 30).

Kramer (2007) também busca compreender as entrevistas individuais e coletivas como espaço de narrativa entre os entrevistados e entre os pesquisadores, mas aponta para diferenças sobre a posição estabelecida entre pesquisador e pesquisado nesses dois tipos de entrevista. Nas coletivas, a narrativa das experiências e as exposições de ideias, que por vezes divergem, acontecem em maior medida e ajudam na percepção de diferentes pontos de vista dos sujeitos entrevistados. Outro ponto a ressaltar refere-se às perguntas e aos comentários que surgem nesse diálogo, que não partem somente do pesquisador: os entrevistados, na medida em que podem ouvir uns aos outros, tecem comentários, fazem indagações etc. A situação dialógica que se estabelece, de acordo com a autora, é enriquecida e as análises poderão ser mais profundas. Também, em entrevistas coletivas, as trajetórias narradas podem se entrecruzar, com situações, fatos e pessoas aparecendo em variados relatos, o que para Kramer, num diálogo com a teoria

benjaminiana, se constituiria como “um mosaico [...], no qual as histórias se fazem e se desfazem como combinações variadas, como fulgurações” (2007, p. 69).

A proposta desta tese é a de analisar concepções e práticas de salas de leitura cujas experiências, em seu tempo de existência, alcançaram visibilidade e reconhecimento em suas escolas e também junto à SME-Rio. Dessa forma, compreender a entrevista como espaço para a narratividade dos sujeitos da pesquisa será fundamental, pois será nesse movimento que estes poderão voltar às suas experiências, retornando aos sentidos já atribuídos a elas e talvez construindo outros. Caberá ao pesquisador ouvir os ditos e não ditos presentes nesses relatos, tentando compreender sua rede de significados.

Retorno mais uma vez às reflexões de Zago (2003, p. 303) para pensar a efetivação de uma entrevista individual ou coletiva, numa perspectiva compreensiva: sobre a questão, a autora aponta que as entrevistas não devem ter uma estrutura fixa, embora seja importante ao pesquisador ter um ponto de partida e elaborar um roteiro de questões, onde podem ser organizados temas e, dentro destes, questões mais específicas que se quer conhecer ou esclarecer. Organizado desta forma, esse roteiro teria a função de um guia e não de um questionário. Para o percurso da entrevista e para se chegar a informações essenciais, se aposta numa dinâmica que se aproxima da conversação. Porém, a entrevista não poderá virar uma conversação, pois esta “é um trabalho, que exige um esforço de todos os instantes. O ideal é romper a hierarquia sem cair em uma equivalência de posições” (ZAGO, 2003, p. 305). Para a autora, o pesquisador entra no mundo do entrevistado, porém não ocupa o seu lugar.

4.3 Reflexões sobre o estudo de caso

No intuito de desenvolver uma tese para buscar novos elos de compreensão sobre o espaço da BE/SL e suas funções na escola e, com isso, contribuir com as discussões do campo da Educação sobre este tema, optamos pelo desenvolvimento de estudos de caso. Mas por que escolher determinadas experiências para analisar e não outras? Como as escolher? Em que sentido elas poderão ajudar a problematizar questões sobre o trabalho de BE/SL em escolas? Para responder a estas questões, torna-se relevante refletir sobre o próprio estudo de caso como metodologia de pesquisa.

Segundo Alves-Mazzotti (2006), a produção do conhecimento científico pode ser vista como um tipo de conversa entre pesquisadores de uma determinada área, sendo esse diálogo indispensável ao trabalho de pesquisador, “pois é por meio dele, da

avaliação crítica da comunidade acadêmica, que os novos conhecimentos produzidos são validados ou não” (p. 638). Para ela é importante que o pesquisador esteja familiarizado com a temática que está focalizando, para então conseguir inserir seu estudo no processo de produção coletiva daquele conhecimento. No entanto, ela alerta que pesquisas por vezes classificadas como estudos de caso “parecem desconsiderar o fato de que o conhecimento científico desenvolve-se por meio desse processo de construção coletiva” (idem). Os estudos de caso não podem ser desenvolvidos como algo à parte, tendo interesse apenas para aqueles que participam dele, ficando desconectados do debate acadêmico, pois, dessa forma, suas conclusões reduziriam a questão estudada apenas ao seu recorte, não dialogando com outros contextos e contribuindo pouco para o avanço do conhecimento e a construção de teorias.

Para Alves-Mazzotti (2006), muitas vezes o que é denominado como estudo de caso, não se configura realmente como tal, revelando uma incompreensão por parte de alguns pesquisadores, sobre a natureza desse tipo de pesquisa. Como ela ressalta o fato de uma pesquisa se desenvolver em uma única escola ou uma única turma, sem se especificar o porquê daquela escolha, não caracteriza a pesquisa como um estudo de caso. Um estudo de caso não pode ser visto apenas como um local único para se realizar observações, entrevistas ou questionários; ele deve apresentar um interesse particular para a questão que se pretende conhecer.

Ainda de acordo com esta autora, existem dificuldades para se caracterizar um estudo de caso, a começar pelo fato de que estes não são usados apenas como modalidade de pesquisa, mas também são apropriados por diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Medicina, a Administração, com finalidades diversas: diagnosticar um problema clínico e acompanhar seu tratamento, estimular uma situação de ensino a partir da ilustração de um caso etc. Os estudos de caso mais comuns seriam aqueles que focalizam apenas uma unidade, mas também é possível desenvolver estudos de casos múltiplos, nos quais vários estudos são desenvolvidos simultaneamente: “vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem-sucedidos), várias instituições (diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto), por exemplo” (ALVES-MAZOTTI, 2006, p. 641).

Segundo André (2013), os estudos de caso vêm sendo usados em pesquisas no campo da Educação desde os anos 1960, no entanto, é a partir dos anos 1980, no contexto das pesquisas de abordagem qualitativa, que ele ganha um sentido mais amplo: “o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas

múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade**” (grifos da autora - p.97). Nesse sentido, nos estudos de caso qualitativos, a autora aponta para três pressupostos que o pesquisador não poderá deixar de lado: atenção para com aspectos relevantes que podem surgir no decorrer da pesquisa; a utilização de uma variedade de procedimentos e instrumentos para contemplar diferentes dimensões do que está sendo estudado, evitando interpretações superficiais; e a postura ética do pesquisador, mostrando ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises: “com esses elementos, o leitor pode confirmar - ou não - as interpretações do pesquisador, além de empreender generalizações e interpretações próprias” (p. 97).

Para melhor caracterizarem os estudos de caso, tanto André (2013), como Alves-Mazzotti (2006), buscam dialogar com as reflexões de Robert Stake⁶² – importante estudioso da área. Este autor distingue três tipos de estudos de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. No intrínseco, busca-se estudar um caso particular principalmente pelo interesse despertado por ele no pesquisador e, assim como os demais tipos, também demandará o uso de diferentes instrumentos para a construção do material a ser analisado. O objetivo do estudo de caso dessa natureza não seria o de chegar a entender um fenômeno genérico, nem construir uma teoria. A ideia seria, por exemplo, investigar uma experiência inovadora para identificar seus elementos constitutivos, seus valores, resultados obtidos etc.

Já na situação do estudo de caso do tipo instrumental, na compreensão de Alves-Mazzotti (2006), o objetivo seria inverso, com o interesse pelo caso sendo creditado à possibilidade de seu estudo “facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir de *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita” (p 642). Quanto aos estudos coletivos, como André (2013) esclarece, o pesquisador escolhe diferentes casos, intrínsecos ou instrumentais, para investigar conjuntamente. Alves-Mazzotti (2006) acrescenta que estes podem ser entendidos como um estudo instrumental estendido a vários casos: os casos individuais agrupados para formar o conjunto da pesquisa são escolhidos porque se compreende que

⁶² Alves-Mazzotti cita em seu artigo os seguintes textos de Stake: STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 2000. p. 435-454. E o texto: The Case study method in social inquiry. Educational Researcher, v.7, n.2, p.5-8, 1978. Marli André cita o texto: STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). Handbook of qualitative research. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

o aprofundamento sobre cada um deles permitirá uma melhor compreensão e/ou teorização sobre o tema em questão.

O uso do estudo de caso vem sendo discutido por diferentes estudiosos, entre eles, André (2005 e 2013), Mazzotti (2006); Stake (1995) e Yin (2001) e, segundo André (2013), embora haja algumas divergências entre eles, dois pontos parecem ser comuns a todos. O primeiro seria que o caso precisa apresentar uma particularidade que mereça ser investigada. Nesse sentido caberia perguntar: o que torna um caso relevante para que seja estudado a fundo? O segundo é que o estudo deverá considerar os múltiplos aspectos que caracterizam o caso, devendo, para alcançar profundidade em suas análises e conclusões, contar com diferentes procedimentos metodológicos.

Um ponto de divergência apontado por Alves-Mazotti (2006) diz respeito à forma como Stake (1995) e Yin (2001)⁶³ compreendem a questão da generalização ou aplicabilidade dos resultados de estudos de caso em outros contextos. Para Yin, os estudos de caso não representariam amostras, cujos resultados seriam generalizáveis de forma estatística para uma população. E nisso, Stake também corrobora: com base em estudos de caso não é possível fazer generalizações do tipo estatístico. A aposta de Yin está na ideia de que a partir de um conjunto particular de resultados, o estudo de caso pode “gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos” (ALVES-MAZOTTI, p. 646) – situação que este autor denomina de “generalização analítica”. A posição de Stake é outra. O autor ressalta que a perspectiva de generalização não deveria ser algo exigido a todo estudo de caso, pois pode desviar a atenção do pesquisador sobre pontos importantes para a compreensão do caso em si que está investigando. Porém, segundo Alves-Mazzotti (2006), o autor admite que mesmo um caso do tipo intrínseco, poderá ser compreendido como um passo em direção à generalização. A perspectiva de Stake seria a de uma “generalização naturalística”, quando “ao invés de assumir a responsabilidade de definir para que populações e/ou contextos os resultados obtidos podem ser generalizados, o pesquisador deixa essa decisão para o leitor” (ALVES-MAZOTTI, p. 650). Ao entrar em contato com a descrição densa do caso estudado, seus sujeitos, comportamentos e situações vividas, o leitor é quem decidirá se as interpretações e indagações reveladas por aquele estudo poderão ser aplicadas ou não ao caso de seu interesse.

⁶³ Alves-Mazzotti cita em seu artigo o seguinte texto de Yin: YIN, R. K. Case study research: design and methods. London: Sage, 1984. E Marli André cita o texto: YIN, R. K. Estudo de caso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Ainda uma questão importante para se pensar nos estudos de caso, diz respeito à sua fase exploratória. Como comenta André (2013), esse momento seria aquele em que se define a unidade de análise – o caso – ou, os casos, se o estudo se propuser a ser de caráter coletivo. É nesse momento que se pode “confirmar - ou não – as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, localizar os participantes e instrumentos de coleta de dados” (p. 98).

Para esta autora, o estudo de caso apresenta primeiramente um plano mais aberto e que vai se delineando enquanto o estudo avança: parte de uma problemática inicial, traduzida em diferentes questões, pontos críticos ou hipóteses provisórias, mas que ao longo do percurso da investigação podem se modificar, com pontos se firmando, outros tendo que ser descartados e outros sendo incorporados. Em termos de procedimentos metodológicos, André (2013) destaca que no estudo de caso qualitativo, que tem como objetivo revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista, as observações e a análise de documentos serão instrumentos importantes para uma posterior triangulação dos dados construídos.

Ao refletir sobre as ideias que perpassam a pesquisa em Ciências Humanas que se apoia em estudos de caso, compreende-se que a proposta desta tese se aproxima dos estudos de caso múltiplos: um tipo de abordagem que envolve a observação de mais de um caso. Nesse sentido, os diferentes casos, ao formarem o conjunto da pesquisa e no aprofundamento das análises sobre cada um deles e sobre seus atravessamentos, podem permitir uma melhor compreensão sobre o tema em questão. Também cabe perguntarmos como, em suas particularidades e semelhanças, dialogam com o “todo” que envolve esse campo de discussões, o que comportam desse “todo”? O que cada caso e também seus atravessamentos poderá revelar para esse “todo”? Essa indagação, nos provoca a refletir a partir do pensamento filosófico de Walter Benjamin. De acordo com Jobim e Souza (2009), em Benjamin, a verdade se expressaria

nos próprios objetos, coisas, gestos etc., e tudo isso se constitui em signos de uma situação histórica e cultural mais ampla. A questão consiste em descobrir o contexto semântico que existe nos objetos, fazer falar o mundo das coisas. Dar voz ao particular e às cenas do cotidiano, para que “falando” possam revelar as leis do todo (JOBIM E SOUZA, 2009, p. 195).

Esta tese se propõe a abrir espaço para as vozes que se encontram no particular, nas cenas cotidianas das SL escolhidas como casos nesta pesquisa, seus “objetos”, suas “coisas”, seus “gestos”: ao “falarem”, estas experiências talvez possam dizer do “todo” que se encontra nelas e também podem “falar” para esse “todo”, do qual fazem parte.

Jobim e Souza explicita que no contexto das ideias benjaminianas, a verdade se encontra “na tensão entre o universal e o particular e a sua busca pauta-se na leitura monadológica do particular” (idem, p.195). De acordo ela, a mônada seria “um ponto de vista sobre o mundo, ao mesmo tempo em que revela o mundo sob um ponto de vista” (idem, p.195). Explica ainda que, em Benjamin, o termo “se refere ao modo como a verdade é apreendida no reino das ideias, permitindo que um fragmento da realidade seja a expressão do particular no âmbito universal” (idem, p. 195). Mas a leitura do particular como mônada só se faz possível porque o particular comporta uma dimensão que é alegórica, uma dimensão que comporta sentidos a serem interpretados e desvelados. Assim, como Corsino ressalta, a pesquisa em Ciências Humanas traria o possível: “fragmentos que são parte da realidade. Ainda que o fragmento possa ser tomado como mônada, para Benjamin (1992), a totalidade é um lampejo, um clarão que ilumina o que novamente entra no escuro” (CORSINO, 2015, p. 204).

Outro conceito benjaminiano que pode ajudar a pensar o estudo de caso múltiplo é o da *constelação*. Como as estrelas de uma constelação, cada uma em seu lugar, mas que juntas formam um desenho no céu (desenho que pode provocar narrativas e instigar interpretações), cada caso que compõe o todo desta pesquisa revela suas particularidades, ocupa um lugar na imagem desta constelação, mas poderá ganhar maior significação no desenho que produz na relação com os demais casos.

Mas, como escolher as SL que seriam estudadas como casos, partindo do entendimento de que esses precisariam apresentar particularidades que instigassem uma investigação mais aprofundada e reflexiva? Entre nossas inquietações, ao formular as ideias iniciais da tese, na busca por compreender qual lugar uma BE/SL poderia ocupar na escola, estava a de tentar encontrar experiências, cujos trabalhos tivessem alcançado visibilidade dentro e fora da escola onde se inserem, para perguntar: por que um trabalho de BE/SL consegue se fazer reconhecido no projeto pedagógico de uma instituição escolar e alcançar visibilidade e outros não? Que fatores estão implicados nesse processo? Que concepções e práticas contribuem para que seus projetos se consolidem, tornem-se visíveis, sejam reconhecidos? O que cada experiência particular (e também os atravessamentos que possam revelar) poderá problematizar para o todo?

A princípio, a ideia da tese seria a de analisar casos em escolas públicas e privadas. No entanto, como já abordado, possuo uma experiência profissional de 30 anos na BE de uma escola particular, cujo trabalho desenvolvido mostra-se consolidado em seu projeto pedagógico, tendo também atingido reconhecimento e visibilidade

externos a ela. Investigar casos de BE/SL de instituições privadas talvez me levasse a respostas e indagações que se aproximam daquelas que já venho encontrando em minha longa trajetória. Em contrapartida, adentrar como pesquisadora o universo das escolas públicas, que apresentam condições sociais, culturais e políticas diferentes das que atravessam as instituições de ensino particular, mas que também contam com SL cujos trabalhos alcançaram visibilidade, mostrando-se consolidados em suas escolas, poderá revelar respostas mais diversas às indagações da tese. Assim, pouco a pouco, fui direcionando o olhar para as SL das escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Vale ressaltar também que, desde 2006, atuo como professora de cursos oferecidos pela FNLIJ em parceria com a SME-Rio para os professores de SL de suas escolas. Nesse sentido, tive a oportunidade de dialogar com os professores cursistas, ouvindo tanto queixas sobre entraves provocados pela estrutura e políticas da Rede, que dificultavam o desenvolvimento dos trabalhos em SL, como casos sobre projetos de SL que, apesar dos percalços vividos, eram considerados consistentes. Projetos que pareceram encontrar brechas na estrutura do trabalho e que os levou a marcar um espaço em suas escolas, tornando-os visíveis também fora delas. Mas como chegar aos casos que se tornariam os focos das análises da tese? É o que abordaremos a seguir.

5. CONCEPÇÕES, FUNÇÕES E PRÁTICAS DE SALAS DE LEITURA DE ESCOLAS DA SME-RIO: O QUE DIZEM SUAS RESPONSÁVEIS

Disseminar ou fazer circular a cultura não é simplesmente “encontrar” o livro na prateleira e entregá-lo ao leitor, mas orientar esse leitor no sentido de ler bem e de ler mais.

Ezequiel Theodoro da Silva, 1983, p. 71

Quais são as concepções, funções e práticas das SL das escolas da SME-Rio? Como suas responsáveis pensam e avaliam os trabalhos que realizam? Como compreendem o lugar das SL no processo de formação de leitores? Que práticas e estratégias lançam mão para “disseminar ou fazer circular a cultura”, como Silva (1983) nos provoca a pensar? Este capítulo representa a primeira parte do trabalho de campo realizado na tese e apresenta o momento em que visitei cinco SL, entrevistando suas responsáveis, para escolher entre elas os casos que seriam analisados em profundidade.

Mas como foi possível selecionar essas cinco primeiras SL dentro de uma Rede Municipal de Ensino que conta com 1537 escolas (dados de 2017), quase todas com uma SL, para depois escolher apenas duas? Vale ressaltar que além dessa quantidade, os contextos das escolas também diferem muito, uma vez que elas se situam em diferentes regiões do município, estão inseridas em comunidades cujas condições socioeconômicas e culturais são variadas, além de apresentarem diversas organizações para atender aos segmentos escolares: há escolas que só atendem à pré-escola, outras da pré-escola às séries finais do ensino fundamental, outras que vão do 1º ao 6º ano experimental, escolas que vão do 1º ao 9º ano, do 1º ao 5º ano, escolas com o ginásio carioca (do 7º ao 9º ano), escolas para jovens e adultos (EJA), entre outras modalidades.

Diante desse cenário, mesmo já conhecendo experiências de SL que pareciam marcar um lugar em suas escolas, tendo conquistado visibilidade, consideramos importante buscar indicações de um profissional que conhecesse a estrutura da Rede mais de perto. Foi assim que chegamos à gerente de Mídia-Educação, responsável pelo Programa Salas de Leitura das escolas da SME-Rio. No item a seguir, analisaremos a entrevista realizada com ela e que, em alguns momentos, contou com sua assistente.

5.1 Primeiro passos: as indicações da SME-Rio

Quando entrevistamos a gerente de Mídia-Educação e sua assistente, em junho de 2016, ainda não estava muito claro como nomear e caracterizar as experiências de SL

que estávamos à procura: sabíamos que gostaríamos de focalizar especialmente experiências de SL que atendessem ao primeiro segmento do ensino fundamental, talvez incluindo experiências com a pré-escola, pois gostaríamos de conhecer as possibilidades de trabalho das SL no momento em que se dão os primeiros passos no processo de formação de leitores na escola, momento em que muitas leituras podem ser apresentadas para alimentar a fantasia dos leitores dessas faixas etárias e suas reflexões sobre os mais diversos temas e conhecimentos que estão no mundo. Como o espaço da SL, nas práticas de leitura e escrita que desenvolve, se articula às demandas que envolvem a formação de leitores na escola, e que vão além do alfabetizar? Como as SL, nas práticas que empreendem, ampliam repertórios de leitura, encantam e alteram os leitores que as frequentam, fazendo-os dialogar como eles próprios, com a cultura e com o outro? Que concepções de leitura e de infância adentram suas práticas?

Também pensávamos em encontrar trabalhos que parecessem ocupar um lugar de reconhecimento nas escolas onde estivessem inseridos, que “funcionassem” em seus cotidianos, que tivessem alcançado visibilidade, marcando um lugar dentro da escola e voltando-se para fora dela também, que fossem considerados como “boas” experiências, trabalhos “exitosos”, com “boas” práticas, pois o que vislumbrávamos era investigar experiências que pudessem problematizar e talvez revelar a potência, as funções e possibilidades de trabalho desse/nesse espaço escolar. No entanto, considerar algo bom, ruim ou exitoso implica um juízo de valor e esses termos, ao longo da pesquisa e dos exames de qualificação da tese, foram se afastando de nossos discursos. Porém, no momento desta entrevista, eles ainda se faziam presentes, em meio a outras ideias e palavras que compuseram nosso discurso naquele momento. Vale ressaltar que antes da entrevista, o projeto da tese já havia sido lido pela gerente de Mídia-Educação, devido a procedimentos administrativos solicitados pela SME-Rio para aqueles que desejam desenvolver pesquisas na Rede e que incluem a apresentação de um pré-projeto, com a descrição de seus objetivos e metodologias. Além disso, como tenho contato com ela em eventos educacionais e culturais, antes de entrevistá-la, houve a oportunidade de conversarmos sobre nossas primeiras intenções com esta pesquisa.

Assim, no início da entrevista, a gerente, a partir do que já havia compreendido sobre meu projeto e para justificar as indicações de SL que faria, trouxe para o diálogo um conceito/palavra que ainda não havíamos pensado para caracterizar e particularizar os projetos a serem escolhidos e analisados: a palavra “referência” – trabalhos que poderiam ser vistos como referências. Naquele momento, tal termo pareceu adequado e,

ao longo da entrevista, várias vezes o diálogo ficou em torno dele. Passado um tempo, porém, reconsideramos também essa palavra, pois “referência” pode envolver perguntas tais como: referência para quem? Referência seria algo bom? – novamente esbarrando em possíveis juízos de valor.

Trazemos essa reflexão no momento da escrita da tese para reforçar a ideia de que a investigação em Ciências Humanas, na perspectiva bakthiniana, envolve o diálogo entre o pesquisador e o pesquisado, ambos sujeitos dotados de voz, situados socialmente, e que na interação e na tentativa de construir conhecimentos sobre uma determinada realidade, vivem um processo dialógico. Nessa relação entre sujeitos, diferentes discursos vão sendo tecidos, sentidos vão sendo engendrados, surgindo, renovando-se, confrontando-se: como já colocado por Pereira, Salgado e Souza (2009), o sujeito da pesquisa seria “como alguém, cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta” (p. 5).

Nesse processo respondente, em busca de ampliar a compreensão sobre o tema desta pesquisa e para chegar aos casos que desejamos investigar, ouvir as vozes da gerente de Mídia-Educação e de sua assistente, também seria ouvir a voz do discurso oficial da Rede sobre o trabalho que se desenvolve nas SL de suas escolas. Entretanto, este discurso institucional, embora represente um determinado contexto social, cultural e ideológico, é também construído em diálogo com outras vozes que discutem o trabalho nas SL, como foi possível perceber nas enunciações das entrevistadas, nos autores que por elas mencionados, na lembrança sobre o histórico do Programa, nos documentos que fazem menção e que foram construídos com base na reflexão de diferentes sujeitos. Assim, ao ouvir suas indicações e as razões que as levaram a destacar algumas experiências consideradas “de referência”, que tivessem “visibilidade”, que desenvolvessem “boas práticas”, que parecessem “marcar um lugar” no projeto de suas escolas, nos vimos diante do ponto de vista de profissionais que se posicionam a partir de um lugar oficial, expressando uma fala institucional, mas que desse lugar parecem dialogar com outras vozes. Vale ressaltar que a gerente de Mídia-Educação está à frente do Programa Salas de Leitura da SME-Rio desde 2001, tendo se mantido neste cargo durante as gestões de diferentes secretários de educação, o que reforça a ideia de que seu discurso está impregnado de toda essa história e das vozes que a atravessaram e a constituíram.

No roteiro criado para guiar esta entrevista, procuramos provocar, primeiramente, respostas que pudessem expor as vozes da Mídia-Educação sobre qual

seria o lugar das SL nas escolas, sobre quais seriam suas funções, para em seguida, no diálogo que foi se estabelecendo, ouvir as razões para o que poderia ser considerado um trabalho “de referência”, que ocupasse um lugar significativo na escola etc. Também procuramos provocar reflexões sobre como seria possível reconhecer esses trabalhos.

Como já destacado, a ideia de que as SL nas escolas cumpririam um lugar central na formação dos leitores e dos sujeitos como um todo se revelou bastante forte. As SL são vistas como um dos espaços da escola que podem contribuir para tal formação, porém, ocupariam um lugar especial, um lugar de articulação com outros espaços da escola, “o motor de toda a proposta que caminha nessa direção”, conforme afirmou a gerente na entrevista. O espaço da SL estaria cumprindo sua função quando:

ele funciona de modo articulado e é entendido no contexto do projeto político pedagógico da escola, [...] uma dimensão do trabalho que integra todas as outras dimensões do trabalho da escola. E que está inserido desde a sua origem na proposta político pedagógica da escola (entrevista SME-Rio, 06/2016).

Seguindo a entrevista, a partir das indagações colocadas, foram destacados pelas entrevistadas os quatro eixos orientadores do trabalho das SL e que as ajudaram a justificar as indicações feitas. Tais eixos - espaço, acervo, gestão e mediação - sustentariam a própria concepção sobre este espaço de leitura, contribuindo também para que ele fosse constantemente observado e avaliado, naquilo que já está consolidado e no que precisaria avançar. Ao discorrer sobre esses eixos, a gerente de Mídia-Educação apresentou concepções sobre cada um deles e defendeu que eles seriam como indicadores, como lentes que ajudariam a observar a realidade de cada SL, levando em consideração a diversidade de realidades que se encontra dentro da Rede. Perguntada sobre como perceber o desenvolvimento desses eixos nos trabalhos das SL de uma Rede tão grande e diversa, para então chegar às indicações dos projetos, explica:

A gente tem uma dinâmica de reunião ao longo do ano de toda a estrutura do trabalho que é calcada na representação. Numa rede do tamanho da nossa a gente não está dentro de mil e quatrocentas unidades todos os dias para ver como a coisa acontece. A gente vai buscando esses indicadores através dos eventos, das visitas para observações e da estrutura que a gente montou para isso, que é contar com as salas polo, que são as instâncias de extensão do nosso trabalho lá no campo. Então a sala polo tem um número de escolas ligadas a ela, elas se estruturam bem, já venho observando isso há certo tempo [...]. Aí ela traz para gente os relatórios as demandas de discussão que a gente tem [...] (entrevista SME-Rio, 06/2016).

Como aprofundaremos adiante, entre os indicadores que parecem revelar as concepções e práticas das SL e que sustentaram os destaques feitos, encontram-se os da mediação e gestão dos projetos empreendidos pelas SL. Estes, por sua vez, se traduzem

em ações que por vezes ganham visibilidade externa e falam de um trabalho autoral, consolidado e contínuo. Para a gerente, as SL indicadas apresentariam maior consistência nos eixos norteadores do projeto, nos pressupostos que os sustentam:

[...] tem uma equipe já com uma experiência e uma trajetória de apropriação desses pressupostos e de tradução disso numa prática cotidiana; não é uma coisa que ela (a sala de leitura) faz para cumprir. Ela já se apropriou daquilo e traduziu isso no seu cotidiano. Algumas dessas escolas já têm uma tradição de trabalho, então não é um trabalho que se constituiu de uma hora para outra, isso, acho que dá toda uma diferença (entrevista SME-Rio, 06/2016).

Um fator importante para as indicações feitas e que dialoga com a ideia da tradição do trabalho, acima destacada, é o que tange à continuidade e manutenção dos projetos, independente da troca de profissionais que atuam neles:

Toda escola é um organismo vivo. Então num dado momento, você tem uma escola que num período de tempo se destaca muito; de repente acontecem variáveis e ela deixa de fazer aquilo que fazia, deixa de ser aquela referência; já em outras escolas, a gente vem acompanhando, o trabalho se mantém mesmo na troca de pessoas (com as aposentadorias etc.): a Conde de Agrolongo, por exemplo, é uma que há muito tempo tinha uma equipe que praticamente foi toda renovada, mas se mantém, e não só manteve o trabalho como o ampliou e o aprofundou na escola. Então por isso ela é uma escola que a gente indica. (entrevista SME-Rio, 06/2016).

As ações que as SL desenvolvem e que vão se constituindo como uma cultura daquelas escolas, dando identidade ao trabalho, também são fatores que contribuem para a avaliação que a gerência de Mídia-Educação faz sobre elas:

A gente também avalia o trabalho da escola pela própria ação da escola, então os projetos nos quais ela se envolve, se ela participa, se ela vai às reuniões, se ela participa das ações de formação que a gente oferece, se ela tem projetos autorais, próprios, ações específicas que estão na cultura da escola. Então a gente aqui recebe convites, lembranças de ações... recentemente o “Chocolate Literário” de uma escola Murilo Sampaio, que faz isso já há muitos anos [...] A Bieninha, da escola Oswald de Andrade, que organiza a sua própria Bienal, quando não tem a Bienal na cidade. Esses projetos, que são autorais, dão identidade ao trabalho da escola. Isso para nós é o indicador que a escola se apropriou desse campo de conhecimento e está traduzindo isso em ações (entrevista SME-Rio, 06/2016).

Também a questão da visibilidade externa que alguns projetos de SL da SME-Rio alcançaram em sua trajetória aparece no discurso da gerente de Mídia-Educação como justificativa para a indicação das SL por ela destacadas:

Então, nessas escolas, eu acho que a gente tem um olhar mais interessante [...] elas se destacam. [...] tiveram seus trabalhos reconhecidos, tanto por nós quanto por alguma instância parceira, externa. Ou foram vencedoras de concursos de leitura, ou de projetos de leitura, ou tiveram alguma premiação dos próprios espaços nossos de prêmios, de trabalhos de concursos que a gente realiza. Então isso também é uma evidência do que o trabalho é. É mais do que justo que a gente tenha o reconhecimento dessa visibilidade. Então, indicar escolas como essas é também, para nós, importante, para que você

possa de alguma maneira nos informar, com o olhar externo, como é que você vê todo esse movimento (entrevista, SME-Rio, 06/2016).

Ao tocar na questão dos olhares externos sobre os projetos das SL da Rede, duas questões me chamam a atenção no discurso apresentado. Uma delas seria a de compreender e afirmar que minha atuação como pesquisadora, nas respostas que eu vier a encontrar, possibilitaria ampliar o olhar sobre eles, de trazer outros pontos de vista, informar, somar, avaliar. A outra envolve a questão da avaliação externa que se faz de alguns desses projetos, a partir da premiação em concursos empreendidos por outras instituições: o ser reconhecido externamente – **“é mais do que justo que a gente tenha o reconhecimento dessa visibilidade”** - aparece na enunciação da gerente para justificar a indicação de projetos de referência, consolidados, consistentes etc.

A presença do olhar e da voz do outro sobre os projetos a serem indicados e posteriormente analisados marca o discurso da gerente, nesse momento da entrevista, e nos provoca a buscar novamente o diálogo com Bakhtin (1988; 2011). Para o autor os discursos são produzidos em arenas discursivas, concretizando-se por meio de enunciados que se dirigem ao outro, provocando e suscitando réplicas, que adentram o processo de comunicação ininterrupto e que fixam posições apreciativas dos sujeitos envolvidos: “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 275).

Na perspectiva deste filósofo também é importante atentar para a ideia de que em nossos enunciados encontram-se outras vozes, que em nossos pontos de vista encontram-se os pontos de vista de outros e as apropriações que fazemos destes. A questão da multiplicidade de vozes presentes nos enunciados que expressamos na interação com o outro é um tema abordado por Campos (2013), ao discutir a entrevista de pesquisa como um empreendimento coletivo. Em diálogo com Bakhtin, a autora afirma que “nossos enunciados não nos pertencem totalmente, uma vez que as falas que engendramos são apropriações que fazemos das falas dos outros com quem contracenamos, no presente e/ou no passado” (p. 109). Assim, observamos que para indicar algumas SL, as entrevistadas entram em diálogo, confirmam, se apoiam e revelam outras vozes sociais que reconhecem o trabalho realizado por estas, o que sustenta seus discursos avaliativos, reforçando e dando aval a seus posicionamentos.

Voltando à ideia de que um discurso é sempre dirigido ao outro, provocando novas respostas responsivas desse outro, ressaltamos que as enunciações realizadas pela gerente e sua assistente estavam sendo dirigidas a uma pesquisadora, que, naquela

situação imediata, buscava o posicionamento delas a respeito de SL que pudessem ser indicadas como “referências” de trabalho, que tivessem alcançado visibilidade etc., para posteriormente serem por ela conhecidas, apreciadas, analisadas. A enunciação da gerente - “indicar escolas como essas é também, para nós, importante, para que você possa de alguma maneira nos informar, com o olhar externo, como é que você vê todo esse movimento” -, parece colocar a pesquisadora num lugar de autoridade, oferecendo-lhe também aval para, com o olhar externo da pesquisa, confirmar, não confirmar, levantar questionamentos ou acrescentar novos olhares às premissas sobre trabalhos que se desenvolvem em algumas SL e que estavam sendo por ela indicados como “referências”. Também parece buscar certa cumplicidade com a pesquisadora, de que haveria de ambas as partes o desejo por aprofundar o olhar sobre o trabalho que se desenvolve nas SL das escolas da Rede.

Compreendemos o processo de uma entrevista como um evento discursivo, onde diferentes vozes se fazem presentes, entrelaçando-se de forma dialógica. Ao tecer a enunciação acima destacada, a gerente de Mídia-Educação também interroga e provoca a pesquisadora a construir réplicas, para atribuir sentidos ao que estava sendo colocado. E, mesmo que algumas delas possam não ter sido ditas oralmente, estavam presentes no processo da entrevista. De acordo com as considerações de Campos:

A entrevista é uma empreitada em que ambos, entrevistado e entrevistador, têm posição agentiva. Suas ações e escolhas não são livres ou neutras. Elas são influenciadas e reguladas pelo contexto de interação, que inclui o contexto social macro: escolhem o que dizer, como dizer, tendo em vista para quem e onde falam” (CAMPOS, 2013, p. 108).

Todo enunciado é social, como já discutido nesta tese, e está ligado à situação social que o provocou, neste caso, uma entrevista. E como Jobim e Sousa (1994) ressalta: todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos que os que o sucederão, configurando-se como um elo de uma cadeia de enunciações sempre contínua. A gerente estava se dirigindo a uma pesquisadora, fixando sua posição de sujeito social e esperando de sua interlocutora suas réplicas, confirmações, discordâncias, aprofundamentos etc.; esperando uma significação, uma compreensão sobre o tema abordado. De acordo com Bakhtin (2011):

Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Na sequência deste momento da entrevista, nessa alternância de enunciados expressos por diferentes sujeitos do discurso, as entrevistadas, para também justificarem suas indicações, mencionaram o concurso “Escola de Leitores”- projeto que envolve a parceria entre o Instituto C&A/ Programa Prazer em Ler⁶⁴ e a FNLIJ⁶⁵ – e no qual, quatro dos projetos de SL indicados por elas para esta pesquisa, foram vencedores. Diante disso, resolvemos procurar a FNLIJ para compreender um pouco melhor o concurso Escola de Leitores e os critérios que levaram a FNLIJ a premiar estas SL. Vale ressaltar o envolvimento da SME-Rio, por meio da Mídia-Educação, com a FNLIJ, em diferentes projetos, como cursos planejados e executados pela FNLIJ para os professores da Rede, e a participação dos alunos da Rede e de diferentes profissionais que atuam nela, no Salão FNLIJ do Livro Infantil e Juvenil, seja recebendo verba para adquirir livros no evento, seja participando de seminários e concursos.

A FNLIJ, como seção brasileira da iBbY⁶⁶, além de atuar em projetos em parceria com a SME-Rio, desenvolve várias outras ações de promoção e divulgação da literatura infantil e juvenil por todo o país. Por vezes, para o desenvolvimento destas, estabelece parcerias com outras instituições, como a que estabeleceu com o Instituto C&A/ Programa Prazer em Ler. Nessa parceria, durante quatro anos foi desenvolvido o concurso “Escola de Leitores”, cujo objetivo era o de analisar propostas de projetos de leitura desenvolvidos por SL da SME-Rio, ou ainda por se desenvolver, que se inscrevessem nele. A FNLIJ era a responsável por analisar essas propostas e escolher aquelas que, dentre os critérios elencados por ela e pelo Projeto Prazer em Ler, se mostrassem mais promissoras. Uma vez definidos esses projetos, a instituição, por meio de uma assessoria formativa, acompanhava o trabalho das SL responsáveis por estes projetos durante um ano, oferecendo suporte pedagógico para seu desenvolvimento e

⁶⁴ “O objetivo do programa Prazer em Ler é promover a formação de leitores e desenvolver o gosto pela leitura, por meio de ações continuadas e sustentáveis e de articulações com distintos agentes envolvidos com a leitura no Brasil”. Visualizado em junho de 2016; Disponível em: http://institutoce1.dominiotemporario.com/instituto/site/content/atuacao/prazeremler/sobre_o_programa/sobre_o_programa.aspx

⁶⁵ FNLIJ – sigla para Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

⁶⁶ iBbY – Internacional Board on Books for Young People – organização sem fins lucrativos, representada por seções em diferentes países do mundo e que dedica-se à divulgação da literatura infantil e juvenil. De acordo com seu site oficial seria “O Conselho Internacional sobre Livros para Jovens (IBBY) é uma organização sem fins lucrativos que representa uma rede internacional de pessoas de todo o mundo que se comprometem a juntar livros e crianças”. Disponível em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www.ibby.org/&prev=search> Visualizado em junho de 2017.

aprimoramento. Em entrevista com uma das profissionais da FNLIJ, responsável pela avaliação e escolha desses projetos, foi possível compreender o que é considerado pela FNLIJ e pelo Instituto C&A (por meio do projeto Prazer em Ler) como indicadores de trabalhos promissores e que giram em torno do modo como as SL se relacionam e compreendem os mesmos eixos destacados pela gerente de Mídia-Educação e sua assistente: espaço, acervo, dinamização e gestão. Assim, foram mencionados seis desses projetos concorrentes, que vivenciaram a assessoria oferecida pela equipe da FNLIJ, e que, em quatro diferentes casos, coincidiram com as indicações feitas anteriormente.

Num universo de seis SL mencionadas pela FNLIJ e cinco indicadas pela Mídia-Educação, quatro se repetiram e fizeram parte das cinco que visitamos. Houve dois casos comentados pela FNLIJ que, mesmo que indicados pelas entrevistadas, não entrariam, pois se tratavam de experiências situadas em escolas de segundo segmento do fundamental e EJA e o foco da pesquisa era o de observar SL que atendessem crianças de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental como já comentado, momento em que se dão os primeiros passos no processo de formação de leitores na escola, momento para se ampliar o contato com a cultura escrita, para alargar os repertórios de leituras, que tanto podem alimentar a imaginação dos leitores dessas faixas etárias, como sua visão de mundo.

Assim, a quinta SL que fez parte do trabalho de campo exploratório, e que foi indicada pela Mídia-Educação, não participou do concurso Escola de Leitores, mas entrou no trabalho de campo, pois atendia à Pré-Escola e ao 1º segmento do fundamental, embora numa configuração diferente, como explicaremos a seguir.

Voltando à entrevista realizada com as profissionais da Mídia-Educação em busca de indicações de SL, a última enunciação da gerente foi uma reafirmação do porque estar nomeando e indicando aquelas cinco experiências, baseada nos eixos/linhas que orientam os trabalhos nas SL das escolas da Rede:

Essas já estão mais dentro dessas linhas e tem mais continuidade, mais consistência, mais volume conjunto, porque não é um trabalho isolado, uma coisa única, nem pessoal. Nas escolas como um todo, você vai certamente observar situações em que às vezes o protagonista é o aluno que está ali, é o pai, é o professor regente. Esse lugar se desloca de acordo com o perfil da atividade que é proposta. E é isso que a gente propõe para esses espaços. Então, nessas escolas, eu acho que a gente tem um olhar mais interessante. Nessas e em outras, mas como seu recorte é até o final do primeiro segmento do ensino fundamental, selecionei estas cinco (entrevista SME-Rio, 06/16).

Vale destacar aqui minha réplica final, minha resposta responsiva naquele momento em que a situação da entrevista se encerrava, e que me possibilitaria dar continuidade ao trabalho de campo:

Agora quando eu for conhecer e entrevistar as professoras das SL indicadas, vou começar fazendo algumas das mesmas perguntas que fiz para você: “Vocês foram indicadas como ‘referências’, como apresentando um trabalho consistente: porque vocês acham que foram indicadas? Como vocês veem o trabalho de vocês? Qual o lugar da SL no projeto desta escola?” Vamos ver o que elas vão responder. A proposta da tese é dar visibilidade a essas experiências e colocar em debate as práticas e concepções que estão por trás dos trabalhos que elas realizam, que parecem sustentar seus trabalhos. E que podem possibilitar pensar esse espaço, pensar essas práticas, pensar concepções de uma maneira mais ampliada. A proposta até agora é essa (entrevista SME-Rio, 06/16).

5.2 As visitas nas cinco SL indicadas: primeiras indagações e considerações

Antes de adentrar o universo das cinco SL indicadas, para realizar as visitas, observações e entrevistas, o projeto da tese foi aprovado pela SME-Rio. Em seguida, foi apresentado às Coordenadorias Regionais de Educação (4ª, 5ª, 6ª e 10ª CRE), responsáveis por autorizar a entrada nas escolas nas quais elas estão inseridas, e nos encaminhar para o primeiro contato com suas diretoras. Estas, por sua vez, nos colocaram em contato com as professoras das SL. A única experiência indicada que foi visitada sem que fizéssemos contato com a diretora foi a BEM (Biblioteca Escolar Municipal), pois ela só está submetida à 10ª CRE. Como mencionado, essa é outra modalidade de SL/BE, vinculada à SME-Rio: situa-se fora do espaço escolar, recebendo alunos das escolas do seu entorno, além de outros públicos da região. No caso desta BEM, ela se encontra dentro de um Parque Municipal, onde também funciona uma escola da 10ª CRE, tornando-as bem próximas uma da outra, no que diz respeito ao trabalho de leitura realizado ali. No entanto, embora grande parte do trabalho desta BEM se direcione ao cotidiano desta escola, buscando diálogos com seu projeto pedagógico, não é exclusivo dela, o que faz dessa experiência indicada se diferenciar das demais em variados aspectos.

As visitas contaram com um roteiro que previa a observação e o registro fotográfico do acervo e sua organização no espaço, assim como a disposição do espaço como um todo, com seus mobiliários e equipamentos. Além destes momentos, o roteiro previa uma entrevista com as responsáveis das SL: em dois casos foram entrevistas individuais e nos outros três, com duas professoras. Nas entrevistas, procuramos conhecer um pouco do histórico de cada SL e ouvir suas responsáveis a respeito do lugar/função ocupado pela SL na escola: do ponto de vista delas, que lugar deveria ser

este, como elas percebem os trabalhos que desenvolvem em suas SL, dentro do projeto pedagógico de suas escolas? O que consideram nos seus trabalhos como algo “de referência” que talvez tivesse promovido a visibilidade delas junto à SME, levando-as a ser indicadas para esta pesquisa? Além disso, também buscamos ouvi-las a respeito dos eixos indicadores que guiam o trabalho das SL das escolas da SME-Rio: espaço, acervo, dinamização da leitura e gestão do projeto como um todo.

Embora contássemos com um roteiro, procuramos conduzir as entrevistas de forma bem aberta, deixando as entrevistadas à vontade para responder ao que ia pouco a pouco sendo indagado. Assim, a partir daquilo que fomos compreendendo e observando, fomos provocando novas perguntas que giravam em torno de eixos que desejávamos saber, mas que variaram conforme o caminho que cada entrevista tomou. No entanto, não propusemos uma entrevista não estruturada, sem interrupções: elas ficaram à vontade para narrar suas experiências, lembranças e reflexões, mas fomos também interrompendo, comentando e lançando perguntas pensadas e outras que surgiram na hora, por conta do que elas iam trazendo e que se aproximavam dos temas da pesquisa: “Uma interrupção no momento adequado pode ser boa, pode mostrar o interesse do entrevistador ou solucionar dúvidas” (SANTOS, 2013, p. 26). Nesse sentido, por exemplo, a premiação no concurso Escola de Leitores, de quatro das cinco SL visitadas, cuja indagação foi deixada em aberto no roteiro prévio, já que pretendíamos saber se ela aparecia sem que se precisasse objetivamente perguntar, de fato surgiu no discurso delas: em meio a reflexões e lembranças que teceram em momentos distintos umas das outras, o concurso foi trazido. Assim, a partir do que elas rememoraram, fomos construindo novas réplicas, no intuito de compreender de forma mais ampliada como aquela experiência havia interferido no trabalho de suas SL.

Como lembra Freitas (2007), a entrevista na perspectiva bakhtiniana é um encontro entre sujeitos: “entrevistador e entrevistado (s), numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão” (p.34). Não uma compreensão passiva, baseada apenas no reconhecimento daquilo que se ouve, mas uma compreensão ativa e responsiva, na qual os sujeitos concordam, discordam, completam, repensam durante todo o seu processo, num diálogo que busca construir sentidos. Durante uma entrevista, o entrevistador entra no universo do entrevistado, procurando ver o mundo através do olhar deste, mas será a partir do seu excedente de visão, de seu lugar externo de pesquisador, que poderá dar um acabamento ao que compreendeu:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade [...] (BAKHTIN, 2011, p.23).

Durante a primeira parte do trabalho de campo (junho e julho de 2016), visitamos quatro escolas e entrevistamos suas professoras responsáveis pelos trabalhos desenvolvidos nas SL, além de visitar uma Biblioteca Escolar Municipal (BEM), entrevistando sua bibliotecária. De volta ao lugar exterior de pesquisadora, passado mais de um ano desse momento e a partir do excedente de minha visão, releio as cinco entrevistas em busca de dar a elas um acabamento que contribua com a compreensão mais aprofundada do que foi vivido na pesquisa naquele momento e que interferiu nas escolhas feitas das SL investigadas com mais profundidade nessa tese, como casos que alcançaram visibilidade junto à comunidade escolar onde se inserem e junto à SME-Rio.

Nesse sentido, uma das réplicas construídas, ainda com maior clareza do que no momento das visitas, para uma compreensão mais plena do que foi ouvido nas entrevistas, diz respeito a um discurso que apareceu fortemente em quatro das entrevistas realizadas (das SL que estão situadas dentro de escolas), tendo aparecido de certa forma também na BEM: o de que a SL seria como o “coração da escola”, “o coração pulsante da escola”, “geradora de tudo que acontece na escola”, “se eu sou biblioteca escolar eu trabalho para uma escola [...] tenho que ter um contato direto com a parte pedagógica”, “o projeto pedagógico da escola é toda baseado na SL” (trechos retirados das entrevistas – 06 e 07/2016). A partir das indagações que fizemos nas entrevistas sobre que lugar uma SL deveria ocupar nas instituições escolares, que lugar elas ocupavam naquelas escolas, quais seriam suas funções e importância em seus projetos pedagógicos, as professoras apresentaram a mesma ideia de centralidade, defendida pelo órgão central da SME (Mídia-Educação): a de que as SL seriam “o ponto central da escola”, “o motor de toda a proposta”.

Como observado, ao longo da existência dos 32 anos do Programa Salas de Leitura, a Mídia-Educação vem desenvolvendo ações de formação, além de produzir documentos orientadores, que pareceram objetivar a reflexão sobre o trabalho das SL nas escolas, elaborando e reelaborando suas concepções e práticas. Nesse processo, percebemos nas enunciações sobre a centralidade da SL na escola, uma internalização das palavras do outro (das palavras da Mídia-Educação) – o que não significa uma pura repetição delas, se buscarmos refletir com a teoria bakhtiniana. Ao dialogar com esta

teoria, Freitas (2011), esclarece que para Bakhtin a palavra do outro seria definidora das bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo, porém, haveria duas modalidades: a *palavra autoritária*, que se impõe a nós de forma rígida, exigindo nosso reconhecimento, e a *palavra internamente persuasiva*, que se entrelaçaria à nossa palavra, sendo a partir de então metade nossa, metade do outro. Refletindo sobre as entrevistas, identificamos essa palavra internamente persuasiva nas falas das professoras, pois, ao trazerem a ideia da SL como o “coração da escola”, não repetiam apenas a fala oficial da Mídia-Educação. Em suas enunciações, procuraram relacionar tal ideia com exemplos de suas práticas e contextos e com suas próprias reflexões:

No fluxo de nossa consciência, a palavra persuasiva interior é comumente metade nossa, metade de outrem. Sua produtividade criativa consiste precisamente em que ela desperta nosso pensamento e nossa nova palavra autônoma, em que ela organiza do interior as massas de nossas palavras, em vez de permanecer numa situação de isolamento e imobilidade. Ela não é tanto interpretada por nós, como continua a se desenvolver livremente, adaptando-se ao novo material, às novas circunstâncias, a se esclarecer mutuamente, com os novos contextos (BAKHTIN, 2014, p. 145-146).

Outra observação que consideramos importante na análise das cinco entrevistas foi a que se relaciona com as narrativas de rememoração de experiências vivenciadas pelas entrevistadas nos trabalhos que realizaram nas SL/BEM. Tais narrativas perpassaram as entrevistas como um todo, mas se tornaram bem claras nos momentos em que as professoras foram indagadas sobre porque achavam que suas SL/BEM haviam sido indicadas como “referências” e o que elas reconheciam em seus trabalhos como tal. Para responderem a estas questões, passaram a rememorar e a atribuir sentidos a práticas vivenciadas ao longo do tempo em que se encontram nesses espaços.

Como abordamos com Corsino (2015), num diálogo com Walter Benjamin, podemos compreender que nas rememorações encontramos fragmentos do passado que, apreendidos no presente, entram em diálogo com este, trazendo outros significados para a história que se narra: numa situação de entrevista, ao narrarem suas experiências, os sujeitos trazem a história vivida a partir dos significados que atribuíram a ela, possibilitando a eles próprios e ao entrevistador, repensá-la. Nas reflexões de Benjamin sobre a figura do narrador, a narrativa é compreendida como uma forma artesanal de comunicação, que não estaria interessada em transmitir o que será contado apenas como uma informação: a narrativa “mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 2011, p.205).

Compreendemos nas palavras de Benjamin que, no momento em que narra sua experiência, o narrador se entrelaça, se implica e se afeta pela e na história que conta. Não narra de forma informativa, nem o “puro em si” do fato narrado. Não a relata apenas: deixa sua marca, seu tom, sua emoção, os significados que atribuiu a ela e o que veio na lembrança, o que afetou, ganhou outra temporalidade para além do imediato e local. A narrativa rerepresenta a experiência vivida, revelando seus vestígios e a ressignificando. Assim, as professoras, provocadas pelas indagações da entrevista, rememoraram algumas de suas histórias nas SL, transformando-as em narrativas. A fim de destacar alguns desses exemplos, nomeamos as SL da seguinte forma: SL 1, SL 2, SL 3, BEM, SL 4, que foi a ordem com que realizamos as entrevistas.

Na entrevista com as professoras da SL 2, por exemplo, observamos que a lembrança de práticas instituídas ao longo do tempo de existência da SL não só foram expressas para reafirmar e ressignificar suas funções na escola, justificando a indicação, como também fizeram-nas se entusiasmar e se afetar por aquilo que estavam narrando:

A gente trabalha envolvendo quatro eixos: espaço, acervo, mediação e gestão. Ao longo dos anos de nossos estudos, fomos fundamentando esses quatro eixos numa teia. Realizando ações que vão envolvendo o nosso público nessa leitura e a escola tem uma vertente da leitura por prazer. [...] A gente tem uma série de ações que faz com que não sejamos nós somente as multiplicadoras dessas ações (entrevista, prof.1 – S2, 07/16).

O que me encanta aqui é o que ela falou que acontece. Não somos nós somente, é todo um conjunto. [...] A gente escolheu um dia da semana para o *Leituramania*; a escola toda pára para ler. [...] várias ações são voltadas para a leitura [...] e essas ações acontecem desde o portão até o fim do dia. Na entrada, as turmas já se posicionam e a diretora já avisa que é o dia da *Leituramania*. As turmas são sorteadas e ficam uma semana com as malas. Quando as malas chegam nas salas é uma festa. O professor tem liberdade para usar esse material do jeito que achar melhor. Ele fotografa, posta no grupo. Desce com a mala para ler no pátio, embaixo da árvore, não é uma coisa fechada (entrevista prof. 2 - SL 2, 07/16).

Importante observar que esta foi uma das entrevistas que contou com mais de uma professora regente de SL e que as falas de uma se entrelaçaram ou abriram espaço para as falas da outra, estabelecendo uma relação dialógica. Em entrevistas que envolvem mais de um entrevistado, como destacado por Kramer (2007), as trajetórias narradas podem se entrecruzar, com fatos e pessoas aparecendo em diferentes relatos, o que para ela, num diálogo com Benjamin, se constituiria como uma espécie de mosaico, com pequenas peças, de cores diversas, que juntas formam um novo desenho.

Ainda com relação às justificativas das professoras sobre terem tido suas SL destacadas como “referências”, a lembrança de práticas desenvolvidas nesse espaço, assim como ações de formação vivenciadas por elas e que interferiram nesse desenvolvimento se fizeram presentes em diferentes entrevistas:

Acho que são as nossas práticas. As práticas que a gente desenvolve, que proporciona para eles. O que a gente oferece. Eu acho que a gente tem que ter um leque para poder oferecer para eles... (entrevista prof. 1 – SL 1, 07/16).

Claro que antigamente a gente fazia de outra maneira. Mas com essa vivência toda que a gente teve no concurso Escola de Leitores, a gente aprendeu muita coisa. E a gente quis também mudar muitas coisas. E aí a gente foi fazendo atividades diferentes. Contar história de outra maneira; eu acho que isso desperta neles uma vontade maior deles terem esse contato com os livros. Valorizar o trabalho deles, eles atuando também, eles contando histórias para o outro, isso foi um despertar para eles. Todo mundo quer contar histórias. As crianças que são monitoras, que gostam, que voltam para cá... (entrevista prof. 2 – SL 1, 07/16).

A reflexão sobre a mudança no projeto da SL, a partir da rememoração do que foi vivido com o concurso Escola de Leitores e que provocou a experimentação de novas práticas foi mais vezes trazida na entrevista da SL 1, também com emoção:

E o mais gostoso é você ver que com o desenrolar do Projeto a gente conseguiu alcançar um sonho que a gente tinha. [...] A gente tinha as visitas técnicas que a gente foi ao longo desses meses aprendendo com elas, as nossas professoras também conseguiram aprender, porque quando a gente sentava com a Bia, a nossa maior angústia era porque a gente já fazia um trabalho legal, [...] mas a gente sabia que o trabalho não teria que ser somente aqui, teria que estar acontecendo na sala de aula com o professor também. [...] E hoje em dia a gente está aqui e sabemos que lá na sala dele está acontecendo o trabalho de leitura também. Eles têm empréstimo na sala de aula. Eles contam histórias não só aqui, como você viu agora, mas eles contam para os colegas deles. Eles pegam livros emprestados. O que acontece na escola agora, não é só na sala de leitura, nós somos uma *Escola de Leitores*. [...] Somos uma *Escola de Leitores* porque eles leem. O professor está lendo na sala para eles, eles estão levando livros para ler com a família [...] (entrevista, prof^a.1 – SL 1, 07/16).

Na SL 4, a menção ao concurso Escola de Leitores também apareceu no momento em que suas duas professoras procuraram responder à indagação sobre o trabalho que realizavam ter sido indicado, porém, apesar de atribuírem relevância a esta experiência na transformação de suas práticas, apresentaram outros elementos que consideraram importantes:

Uma das coisas que eu achei que ficou muito forte para gente foi a *Escola de Leitores*, isso foi um marco, como também a FNLIJ. Eu que cheguei aqui sem conhecer a Literatura Infante-Juvenil, comecei a pensar esse trabalho a partir daqui. Quando a gente vai para escola de leitores, uma das coisas que mais me marcou foi a necessidade de ampliação da valorização da leitura literária, que não seja só nos muros da escola. [...] o trabalho deixa de ser só de contação de história. [...] A gente toma consciência e tenta fazer esse

trabalho de forma que seja interno, mas que seja ampliado para as SL satélites e para cidade e levado como uma militância. [...] Eu tenho algumas coisas de quem não só ganhou o prêmio, de quem não é só indicada por isso, existem outras falas, acho que o amor é fundamental para que a coisa flua, acreditar no trabalho que faz. Acreditar nessa proposta. Eu tenho como objetivo de vida contribuir para a formação pessoal das pessoas. E eu acho que a literatura é um caminho (entrevista prof.1 SL 4, 07/16).

Observamos na fala desta professora não só o reconhecimento sobre a necessidade da formação continuada dos profissionais que trabalham na SL, que envolve a reflexão sobre a literatura infantil e suas possíveis práticas na escola e fora dela, mas também uma perspectiva que envolveria o lado mais pessoal desse profissional: este deveria ter amor pelo trabalho e militar em favor da formação de leitores – o que, de acordo com ela, faria parte de seu perfil, sendo essa uma justificativa de reconhecimento pelo trabalho que realiza. Essa também é uma perspectiva que aparece na entrevista da professora da SL 3, principalmente no que tange ao amor pelos livros. De acordo com seu depoimento, a gerente de Mídia-Educação só teria conhecido o trabalho dela a partir do Concurso Escola de Leitores: sua indicação como referência a ser investigada nesta pesquisa teria ocorrido pela paixão que a gerente teria percebido em seu discurso no momento da premiação do concurso e de comentários dos profissionais que a acompanharam naquele processo:

Talvez seja porque ela me ouviu falar na apresentação final do concurso, no Salão do Livro, e aí quando você fala com paixão, a outra pessoa vê que você gosta e já pensa “faz um trabalho legal”, ou talvez pelo o que a Mariza ou a Beth tenham falado, aí, através delas, ela acaba conhecendo o trabalho... (entrevista, profª. SL 3 - 07/16).

Mais à frente, ainda dentro desse tema, a professora ressalta que a gerente de Mídia-Educação não teria errado na indicação, revelando o que vê como referência em seu trabalho, a partir de seu tempo de experiência nesse espaço:

Eu posso atribuir que a gerente não errou em te mandar aqui como referência, porque a escola tem um espaço limpo, preservado, organizado, um acervo de igual maneira e tem uma pessoa que eu considero muito fundamental para trabalhar na SL, o que é um grande problema que a gente encontra, que é uma pessoa que tenha paixão pelo que faz; ter conhecimento técnico é claro que é importante, eu fiz todos os cursos que foram oferecidos, eu leio muito sobre literatura infantil, porque eu gosto, e eu tenho já um caminho de experiência prática que me faz selecionar um bom livro de um livro porcaria; eu já sei identificar o que é um literatura de qualidade, pelo tempo que a gente vai ao Salão, fiz cursos, fomos à Bogotá, vimos aquelas bibliotecas todas maravilhosas, então eu tenho essa bagagem, mas além da bagagem, eu ponho como item para ter qualidade de trabalho, mesmo que eu não tivesse esse espaço tão preservado aqui, a paixão pelo que faz, aliado à técnica, mas você tem que gostar da literatura (entrevista prof. SL 3, 07/16).

A professora da SL 3 é uma professora que atua na mesma SL desde 2006, tendo sido a primeira da escola a atuar nela, idealizando e constituindo seu espaço e acervo, participando de diferentes momentos de reflexão sobre o trabalho e de todas as ações que, por ela e a partir dela, já foram empreendidas durante seu tempo de existência. Nesse sentido, muitas reflexões sobre os objetivos do trabalho com a leitura na escola, assim como das lembranças de práticas desenvolvidas em relação aos alunos, professores e comunidade, à constituição do acervo, à organização do espaço e à gestão de projetos foram expressas. Vejamos uma dessas lembranças e que a ajudam a justificar sua indicação, ressaltando tanto seu amor pelos livros como sua autoria na condução do trabalho na SL:

Eu estou aqui desde 2006, o projeto pedagógico da escola é todo baseado na SL. Eu tenho todos arquivados para você ver. É o projeto que guia a escola. Nós temos o *Dia de Sophia*, que acontece em setembro, inspirado no livro do André Neves (...) as crianças vão distribuir poesias pelas ruas, colocam nas caixas de correio, com a professora, então é uma adaptação do que a Dona Sophia faz no livro... meu sonho é ser uma Dona Sophia na vida... [...] No ano que eu me ausentei, as professoras repetiram projetos que já tínhamos feito, Ruth Rocha, Sylvia Orthof, o trabalho continuou sendo em cima da literatura (entrevista prof. - SL 3, 07/16).

Já as considerações da bibliotecária responsável pela BEM sobre ter sido indicada e o que considerava referência em seu trabalho passaram mais pela questão da transição que algumas bibliotecas municipais de bairro sofreram para se tornarem bibliotecas escolares municipais. Nesse sentido, ela afirma que no caso da BEM em que trabalha, o novo projeto vem dando resultados, a parceria com a escola vem acontecendo, enquanto que em outras, as bibliotecárias têm tido dificuldades em adaptar o trabalho para a nova realidade.

Fui indicada porque deu resultado. [...] Quando a gente virou biblioteca escolar, alguns bibliotecários que eram muito técnicos, não entenderam essa transição. Porque nós somos uma coisa que ninguém tem que é uma biblioteca escolar fora da escola. Do mesmo jeito que a gente atende o público escolar a gente atende o público que não é escolar. Teve gente que não conseguiu; talvez por que eu seja bibliotecária, mas tenho também a formação de professor, foi mais suave. [...] Então, eu consegui que os professores não tivessem muita reserva, comigo e o trabalho que eu faço começou a ser olhado de outro jeito. Porque a Secretaria me indicaria para fazer parte do teu trabalho? Porque as maluquices que eu invento (não tenho embasamento teórico), elas estão dentro de algum conceito (eu não sei te dizer o nome), mas quando eu passo dessa porta para a porta da escola, a coisa assenta e a resposta do aluno é imediata. Vou destacar alguns trabalhos (entrevista bibliotecária da BEM, 07/16).

Percebe-se no discurso da bibliotecária, uma reflexão mais espontânea sobre o que faz e que considera dar resultado. Para tentar responder às indagações, quase

sempre narrou as “maluquices” que experimentou realizar dentro do trabalho com a leitura, buscando também se adaptar às demandas que percebe nas escolas que atende:

Quando aqui só era biblioteca municipal, tinha o trabalho de contação de histórias, mas a gente não tinha a preocupação do que era feito depois, agora não. [...] No sexto ano experimental muitos não conseguem escrever. Quando eu descobri isso, eu falei: o garoto vai para o sétimo ano na outra escola e não sabe escrever o nome dele? Não pode. Aí eu fui caçar livros apropriados para os pequenininhos para levar para os grandes para fazer leitura em conjunto, um curso de leitura. Vamos descobrir o que é conto? Uma poesia? Vamos fazer uma poesia? [...] No final de 2014 para 2015, a gente começou a trabalhar a história da Alice. Eu pensei assim: - Como é que eu vou trabalhar o livro da Alice com essas crianças? A realidade deles é muito dura. Eles não vão acompanhar o livro. O que eu vou fazer? Peguei o livro, li, fiz um resumo, fazendo pequenas alterações no texto, trazendo o texto para dentro da Cidade Das Crianças, que era o que eles tinham como referência (entrevista, bibliotecária da BEM, 07/16).

Em reflexões menos espontâneas do que as percebidas nas da bibliotecária da BEM, observamos em todas as entrevistas, ponderações sobre a importância do trabalho com a leitura junto às crianças, professores e comunidade, por via das práticas desenvolvidas pela SL e que buscam aproximar esses leitores do livro. Falas que ora ressaltaram a questão do acesso ao livro, da oportunidade, ora tocaram em questões como a formação dos sujeitos, suas atitudes na vida e a construção de suas subjetividades, ora apontaram para a leitura como possibilidade de ampliar a visão de mundo e a cultura dos leitores:

Para que a gente ensina o aluno a ler? [...] não basta ele saber que o boi baba, ele precisa saber que têm bois diferentes, que tem o boi bumbá, outras culturas... (entrevista prof. SL 3, 07/16).

Um ponto é esse, dar essa oportunidade para esses pais de terem esse contato com os livros e com o que acontece também dentro da escola, dentro da sala de leitura [...] E outro ponto é também eles ajudarem os filhos, terem mais como incentivar seus filhos na leitura (entrevista profª. 2 – SL1, 07/16).

Como essa criança leva essa leitura para a sua vida? O melhor dos companheiros é o livro. O que a gente deixa para essa criança? No mundo que a gente vive hoje, onde tudo é muito eletrônico, tudo é imediato, a gente vai, um pouco, na contramão disso, porque a gente trabalha com um objeto que não cai no desuso, mas é um objeto que, para as crianças, cada dia está mais longe do seu cotidiano fora da escola (entrevista profª.1 – SL2, 07/16).

Eu vejo o aluno, a criança, não só dessa escola, mas de um modo geral, muito carente. Então quando a gente traz o aluno para cá, conta uma história para ele, para gente aquilo é muito mais do que uma história, é uma formação para ele, [...] Através de uma história você desenvolve o caráter de um aluno. Como não pegar o material do colega, respeitar o colega, explicar que ele não deve fazer *bullying* com o colega (entrevista profª.2 – SL4, 07/16).

A literatura tem essa função, também. A gente acaba exercendo essa função, mas acho que tem uma coisa de desenvolvimento da subjetividade, da

abstração, e da capacidade de sonhar. Porque acho que existe uma dureza muito grande nos alunos, nas pessoas do mundo. Por essa falta dessa capacidade de ter objetivo de vida, de conseguir sonhar, sair do real. A literatura permite isso. Então acho importante não só pela formação de atitudes, mas muito por essa construção interna de possibilidade de sair desse real e se imaginar de outra forma. Se imaginar outro, diferente do cotidiano (entrevista prof^a.1 – SL4, 07/16).

Percebemos nas duas últimas enunciações que a prof^a. 1 da SL 4 apresenta suas *contrapalavras* às enunciações da prof^a. 2, com quem ela trabalha, no intuito de complementá-las: ao apresentar outros posicionamentos, amplia a possibilidade de compreensão sobre o tópico em questão. Nesse sentido, o que emerge das cinco enunciações destacadas parece ser a compreensão de que o trabalho com a literatura prevalece nas práticas de leitura empreendidas pelas SL, embora com diferentes nuances. Nas lembranças das professoras, ora ela apareceu de forma um pouco mais utilitária, ora no sentido de ampliar a visão de mundo dos leitores, ora se relacionando à dimensão humanizadora da literatura, ora buscando práticas que promoveriam uma experiência mais estética, contribuindo para atividades de criação, como abaixo:

Eu gosto muito da maratona ABL, que é analisar o autor, características do autor, a gente lê junto, eu falo dos gêneros textuais desse autor e a gente finaliza. [...] Todos os anos fazemos uma oficina no contra turno com os alunos que gostam de escrever, que querem saber mais a respeito do autor, e a partir dali, vamos ajudando o aluno na construção do seu texto literário entrevista (prof^a.1 - SL4, 07/16).

A gente também lê em voz alta, as poesias, eles também. [...] com os maiores, quarto, quinto e sexto, a gente trabalhou o tempo todo com poesia, para chegar o momento deles escreverem a poesia, porque a gente participa sempre do concurso de poesia da Secretaria. [...] A gente tem sempre alunos e professores classificados (entrevista prof^a 2 - SL1, 07/16).

A proposta foi a de trabalhar com os autores, por dois anos. [...] Nos anos que tem Bienal, a escola faz a sua *Bieninha*, que é um evento que a escola tem há 16 anos e os alunos produzem livros para esse evento. São estandes que são montados no pátio, em que os alunos mostram os seus livros como autores (prof^a1 - SL2, 07/16).

Resumindo um pouco as considerações tecidas pelas professoras a partir das questões disparadoras das entrevistas e que giraram em torno da reflexão sobre o lugar das SL nas escolas, suas concepções, funções e pontos no trabalho que poderiam ser compreendidos por elas como relevantes e que teriam contribuído para que suas SL tivessem sido destacadas como “referências”, outros tópicos, além do foco no trabalho com a leitura literária, parecem se assemelhar e dialogar com os pressupostos presentes no discurso da Mídia-Educação, ao selecionar estas 5 experiências de SL/BEM: **a)** a centralidade do trabalho da SL/BEM, num diálogo com o projeto pedagógico da escola;

b) a tentativa de levar o trabalho com a leitura, principalmente a literária, para além do espaço da SL, envolvendo não só os alunos, como os professores e a comunidade de pais, fazendo da escola um grande espaço de leitura; **c)** o reconhecimento da relevância das ações de formação oferecidas aos profissionais da SL, tanto por via de cursos da FNLIJ, como das que ocorreram no concurso Escola de Leitores; **d)** o perfil dos professores de SL, que além da formação mais técnica e reflexiva, também envolveria o amor pelos livros, a paixão pelo que se faz; **e)** a participação em projetos propostos pelo órgão central (Mídia-Educação) para todas as escolas; **f)** o oportunizar aos alunos criarem seus próprios livros, apresentarem suas produções, lerem para os outros, assumindo uma participação ativa nas ações que se desenvolvem na SL. Como já ressaltamos, as enunciações das professoras vão ao encontro do discurso oficial da Mídia-Educação sobre a SL e seu lugar na escola. Ideologicamente parecem transitar por territórios semelhantes, no entanto, não de forma repetida e sem reflexão: as palavras da Mídia-Educação se entrelaçam às de cada professora entrevistada, configurando-se, como entendo com Bakhtin, como *palavras internamente persuasivas*.

5.2.1 Sala de Leitura é lugar para pesquisar? – o que dizem as professoras

Uma questão importante mencionada pela gerente de Mídia-Educação e que também levamos para as professoras foi a dos tipos de leitura possíveis de acontecer nas SL a partir dos acervos que estas dispõem: as SL/BEM também seriam espaços para a leitura de textos informativos, para a realização de pesquisas no processo de ensino/aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento? De acordo com a gerente, como observado, um dos serviços básicos das SL/BEM seria o de dar suporte à pesquisa escolar, uma vez que “a biblioteca é um lugar também de acesso à informação para pesquisar” (entrevista SME-Rio, 06/16), e que deveria contribuir para formar leitores capazes de buscar informações: “para que quando ele saia da escola, ele saiba buscar essa informação para a vida dele, numa biblioteca pública, num centro de pesquisa, numa instituição qualquer” (idem). Porém, esta seria uma dimensão do trabalho que ainda precisaria ser mais problematizada nas novas orientações do Programa, para então adentrar com mais frequência às práticas de leitura desenvolvidas pelas/nas SL/BEM.

Relendo as cinco entrevistas, observamos que na SL 1, esse tema não foi trazido pelas professoras, quando perguntei sobre os tipos de leitura realizadas naquele espaço. Nas demais, após uma pergunta mais direta – se as crianças e professores também usavam o espaço para realizar pesquisas escolares, planejando-as coletivamente com as

professoras da SL (nesse sentido, indo ao encontro de enfoques que defendem a SL/BE como espaço de aprendizagem e representante do ambiente informacional da sociedade), as respostas evidenciaram que este é um tipo de leitura que acontece eventualmente no espaço e de forma não muito planejada, como se observa em respostas da SL 4 e da BEM.

Eles podem vir aqui pesquisar, mas eles usam a internet. Pelo próprio perfil de orientação da Secretaria, a gente valoriza mais a leitura literária. [...] a gente até fica responsável, aqui na escola, pelos alunos que vêm no contra turno para fazerem os trabalhos; a gente orienta através dos livros informativos que temos, mas se você for observar a quantidade dos livros, a de informativos é bem menor que a de literatura. E as crianças procuram bem menos os informativos. Por exemplo, tem um menino do 4º ano, que só vem aqui para ler a Ciência Hoje Das Crianças, [...] mas isso é uma coisa dele, isso não é da proposta aqui não; a gente está aqui para ajudar esse aluno, mas a gente não foca muito nessa área (entrevista profª. 2 – SL 4, 07/16).

Tivemos as olimpíadas, e tivemos a ideia de fazer um cantinho com livros contendo essas informações, e eles vieram aqui e fizeram pesquisas sobre as olimpíadas. Alguns trabalhos de pesquisa que eles realizaram estão lá fora sendo mostrados. Esses trabalhos foram orientados e pedidos pelo professor. Às vezes eles trazem o conteúdo de casa e só usam o espaço para se reunir e se organizar (entrevista profª. 1 – SL 4, 07/16).

Agora com os maiores, por exemplo, a professora passou a matéria sobre o trânsito; geralmente eles vêm: “tia, a tia Vânia tá falando aqui sobre o sinal de trânsito; o quê que é sinal de trânsito?” Aí eu pego o livro, às vezes eu dou um jornal ou uma revista; outro dia eles montaram vários cartazes sobre os perigos do trânsito, através de pesquisa. Aí eu vou orientando como é que faz, porque eles são pequenos, e nem todos ainda sabem ler e escrever (entrevista bibliotecária da BEM, 07/16).

Já na SL 3, que funciona numa escola que só atende até o 3º ano do ensino fundamental, quando eu perguntei se o trabalho do espaço apoiava pesquisas vinculadas à sala de aula, a professora respondeu: “Pesquisa, nesse caso, não. Nossos alunos aqui não pesquisam ainda. Eles vêm para ouvir histórias e pegar livro emprestado” (entrevista prof. SL 3, 07/16). No entanto, mencionou apoios que presta a questões relacionadas à sala de aula, como as que envolvem o processo de alfabetização: “As turmas do ano três estão com dificuldade. A Margareth da SME me pediu para apoiar. Não é para ser explicadora, não é para fazer reforço não, não é isso. Mas é para receber esses alunos mais vezes aqui, para eles ouvirem mais histórias, para eu apoiar” (idem). Nota-se no discurso da professora, uma defesa pela concepção que parece ter das funções da SL na escola – um espaço para ouvir histórias, pegar livros emprestados, compartilhar textos e se afetar por eles, como afirmou durante a entrevista. Nesse sentido, marcando sua posição, expressa uma resposta responsiva à demanda de apoio

colocada pela Secretaria, ressaltando a ideia de que é possível apoiar os alunos no processo de alfabetização, mas dentro dos objetivos que conduzem seu trabalho na SL.

Sobre o tema da SL como espaço de aprendizagem, de acesso a informações e para realização de pesquisas escolares, o discurso das professoras da SL 2 se diferenciou um pouco dos demais, mostrando-se mais reflexivo e pautado na relação SL/Projeto Pedagógico da Escola. Ao falarem sobre os tipos de acervos e suas disposições no espaço, as próprias professoras trouxeram o assunto:

Profª 1 - Lá daquele lado, também temos livros para pesquisa dos alunos, livros para os professores.

Pesquisadora - Esses livros de pesquisa são acessados de que maneira? Vocês levam na sala? Os alunos vêm aqui? Os professores procuram?

Profª. 1 - Acontecem as duas coisas. Nós tivemos a Feira de Ciências em junho. Saiu muito livro. Muitos alunos vieram. Depende da demanda da escola. Mas os alunos vêm bastante, principalmente os maiores que vêm para pesquisar. É um projeto integrado.

Profª. 2 - Nós pegamos o assunto de cada ano de escolaridade e fizemos quites: o que encontramos na Sala a respeito do assunto que estão estudando e precisam pesquisar.

Profª. 1 - A SL nunca está à parte dos assuntos da escola. Ela está sempre em primeiro lugar. O movimento que a escola faz de acordo com a demanda do seu projeto, ele parte daqui. Começa pela leitura. Os alunos têm livre acesso aqui e vêm em horários variados.

(entrevista – profª. 1 e 2 – SL 2, 07/2016)

No discurso das professoras, a ideia da integração entre a SL e o projeto pedagógico da escola se destaca. A SL conta com um acervo de leituras informativas e se preocupa em selecionar tais materiais para apoiar diferentes pesquisas, de acordo com o que os alunos precisarão aprender. As professoras deixam também o espaço aberto para quem precisar realizar esse tipo de leitura, mas afirmam que os alunos fazem as leituras com fins de pesquisas de uma forma mais autônoma, pois, devido a pouca quantidade de mesas, como relatado por elas, o espaço não comportaria um professor com uma turma inteira:

O aluno que vem para pesquisar em dia de aula, ele vai chegar e pegar na estante que está sinalizada por tema. Ele fica livre para escolher o que quiser. Dependendo do assunto ele vai ficando. Se ele não achar o livro, o responsável pela sala de leitura faz essa procura, e pede para esse aluno retornar mais tarde. Então a dinâmica é desse jeito (entrevista, profª. 1- SL 2, 07/16).

Observamos que a experiência da SL 2, embora apresente maiores reflexões sobre o tema da SL como espaço de aprendizagem, assim como com práticas que dialogam com esta dimensão, não representa exatamente o enfoque defendido por Campello (2010): para esta pesquisadora, a SL/BE enquanto espaço de aprendizagem para o desenvolvimento da competência informacional, pressupõe o planejamento de

estratégias coletivas de pesquisa, direcionadas para acontecerem nesse espaço escolar com turmas inteiras e mediadas pelos professores de turma e o bibliotecário conjuntamente. Já no que tange à ideia de que a BE/SL, ao reunir diferentes recursos informacionais estaria familiarizando os alunos com esses tipos de materiais e preparando-os para usá-los posteriormente, parece estar um pouco mais garantido na experiência da SL 2 - o que vai ao encontro das reflexões sobre os serviços básicos que uma SL deve ter e que deverão fazer parte do novo documento orientador do trabalho das SL das escolas da SME-Rio: formar leitores que também aprendam a buscar informações, na intenção de que possam levar esta aprendizagem pela vida afora.

No entanto, embora a questão da competência informacional faça parte das discussões da SME-Rio para o trabalho das SL de suas escolas, nas cinco entrevistas exploratórias, percebe-se, em termos de concepção do trabalho, uma aproximação, em alguns aspectos, às ideias presentes na Infoeducação (PERROTTI, 2015 e PIERUCCINI, 2004). Nesse enfoque, como apresentado, as discussões sobre o espaço da BE/SL e suas funções na escola giram em torno dos novos modos de produzir e consumir informações a partir da leitura, não apenas como assimilação, mas como apropriação cultural, criação, produção de significados. Seus pesquisadores apoiam-se no conceito de protagonismo cultural, de como crianças e jovens se colocam diante da cultura e da informação, de como no espaço da BE/SL podem transitar como protagonistas que reinventam caminhos para além do que possa ter sido pré-determinado. Esta concepção se mostrou mais presente tanto nas falas das entrevistas exploratórias, por meio de exemplos que relatavam práticas culturais (como atividades em que crianças tomam à frente de ações de difusão da leitura junto a outros leitores na escola, sendo também monitoras, interferindo e deixando marcas no cotidiano das SL), como nas observações realizadas no campo das duas SL escolhidas, e que analisaremos no próximo capítulo. As entrevistas também revelaram que o investimento maior do trabalho realizado nas SL é o que envolve a leitura literária: desde a constituição do acervo, passando pela organização do espaço e ainda pelas práticas e ações mediadoras da leitura, nota-se mais fortemente a preocupação com o acesso à literatura.

Também a exposição dos quatro eixos orientadores do trabalho das SL - acervo, espaço, mediação e gestão - apresentados pela gerente de Mídia-Educação para justificar as indicações das SL, sendo tema de diferentes momentos das entrevistas realizadas, reforçaram nossa impressão sobre o lugar que a literatura ocupa nas práticas delas, tendo ainda contribuído para alargar a percepção sobre o papel das SL nas escolas

onde se inserem. Dessa forma, torna-se relevante apurar o olhar sobre o que compreendemos dos discursos sobre tais eixos, nas entrevistas, e sobre o que observamos nos espaços, nos momentos de cada visita exploratória.

5.2.2 O diálogo com os eixos orientadores: práticas e entraves do trabalho

De acordo com a gerente de Mídia-Educação, os eixos orientadores do trabalho se entrelaçam e dialogam no cotidiano das práticas empreendidas pelas SL, porém, para melhor exemplificá-los, destacou resumidamente suas concepções. Sobre o eixo “espaço”, foram destacados três pressupostos que estariam na base das reflexões sobre ele: **a)** a organização do espaço físico de forma acolhedora e convidativa para os diferentes objetos culturais que o compõem; **b)** a classificação dos acervos e sua sinalização, que devem dialogar com os leitores de forma a promover autonomia para suas diferentes buscas; **c)** a organização de espaços móveis para a circulação do acervo e o incentivo à leitura (pátios, refeitórios, escadas etc.). Segundo a gerente, tais pressupostos estão colocados para todos os regentes de SL e devem, nos momentos de planejamentos e avaliações, ser observados para o aprimoramento do trabalho.

No roteiro para observações e entrevistas para as visitas exploratórias, este foi um item para o qual voltamos o olhar, uma vez que, como já discutido anteriormente, os espaços de SL/BE, na forma como são concebidos e organizados podem contribuir com maior ou menor intensidade e qualidade para o encontro entre os leitores e os acervos. Nesse sentido, tanto nas enunciações tecidas pelas entrevistadas, como nas observações que fizemos nos momentos das visitas, ressaltadas ainda nas fotografias tiradas dos espaços, foi possível perceber concepções que vão ao encontro das orientações da SME-Rio, e também de ponderações sobre o espaço poder se constituir como um significativo mediador da leitura. Assim, a respeito da organização do espaço ser convidativa, acolhedora e acessível aos diferentes tipos de leitores que o frequentam, as professoras da SL 1, por exemplo, afirmaram terem colocado esta questão em pauta, tanto a partir das orientações da SME-Rio, quanto das próprias avaliações críticas sobre como o espaço fora organizado anteriormente, juntando-as ainda às aprendizagens que obtiveram nos encontros formadores do Concurso Escola de Leitores e das bibliotecas que visitaram naquele processo:

Era um sonho antigo. A gente queria muito mudar tudo. Queria muito um espaço mais atrativo. Um espaço com os livros mais à mostra. [...] Aí, a gente entrou no concurso por causa disso, a gente queria mudar. Muitas experiências também a gente ganhou com a viagem, de ver lá na Colômbia

com as bibliotecas se organizavam, a gente via os espaços, as pessoas frequentando, [...] aquela vontade diferente deles estarem frequentando o lugar, alegria. O que a gente vê agora aqui. [...] Com a verba do prêmio, a gente pôde comprar as estantes novas (as antigas eram grandes, a gente enfiava as cestas, que dificultava tudo, a disposição dos livros não favorecia) [...]; com as estantes novas, conseguimos dar maior visibilidade. [...] A Bia também deu ideias pra gente em relação a aproveitar o nosso espaço - “por que tem tanta mesa aqui?” - Aí a gente começou a pesquisar como fazer cantinhos e conseguimos fazer aquilo. [...] Fica mais atrativo. Eles se sentem mais à vontade, se sentem bem. Eles podem circular e para onde eles forem tem o contato com o livro (entrevista prof^a. 1 e 2 - SL 1, 06/16).

A reformulação do espaço para torná-lo mais agradável, adequando-se aos diferentes leitores e faixas etárias que frequentam a SL, também apareceu na entrevista das professoras da SL 4, quando elas mencionaram a participação no Concurso Escola de Leitores e ressaltaram dicas que receberam naquele momento:

Primeiro nós queríamos que fosse uma coisa agradável. Que fosse mais atraente, colorido, e que tivesse um espaço para os pequenos. Não era uma sala para os pequenos. [...] E a Eliane da quinta CRE nos deu muitas sugestões; a partir daí começamos a pensar sobre esse assunto. [...] Então, se a gente ganhasse ou não o concurso, isso não teria problema, porque já teria valido à pena pelas mudanças (entrevista prof^a. 1 – SL 4, 07/16).

Outras reflexões presentes nas diferentes entrevistas foram as que se referem à catalogação e sinalização dos acervos no espaço das SL. De acordo com as professoras, a SME-Rio, por meio da Mídia-Educação, envia às SL um modelo padrão para a catalogação e agrupamento dos livros e para suas sinalizações (com cores), mas a forma como o acervo é colocado no espaço difere tanto conforme as características físicas de cada SL, como das concepções que se têm em relação ao acesso à diversidade do acervo: como se dispõe e o que se destaca ou não na organização do acervo no espaço? Pensando que a realidade material seria *sígnica* (BAKHTIN, 1988, p. 31), ou seja, que os objetos que compõem um espaço, sem deixarem de fazer parte de sua realidade material, convertem-se em signos, refletindo e refratando outras realidades, apresentamos algumas indagações que Pimentel (2011) teceu em sua tese, ao também analisar os espaços das SL das escolas da SME-Rio, como espaços que refletem e refratam realidades, interferindo nas interlocuções que ali acontecem:

Na qualidade dos livros, estado de conservação, forma de aquisição e renovação do acervo, e na maneira como o conjunto se apresenta aos leitores estão presentes as marcas das crianças e adultos que ali circulam e interagem. A organização do acervo instiga, convida favorece ou restringe ações e interações (PIMENTEL, 2011, p. 57).

Na observação dos espaços visitados e a partir dos discursos enunciados pelas professoras, vimos que a constituição dos acervos e espaços onde atuam, assim como a

disposição de seus acervos – o que envolve a classificação, a arrumação e a sinalização – revela reflexões e intenções pedagógicas para promover o acesso ao livro e a diferentes possibilidades de leitura, porém evidenciam também dúvidas e indagações sobre o tema. Nesse sentido, as entrevistadas seguem as orientações da Mídia-Educação, no que tange às organizações mais gerais e suas sinalizações, mas criam tanto outras formas de agrupar e destacar acervos, como de restringir o acesso a eles:

Eu recebo material da CRE e material da Mídia. Desse material, eu não opino, eu só recebo. Aí quando chega aqui para mim, eu faço uma separação. O que é livro adulto eu coloco ali no cantinho porque a frequência de adulto aqui é mínima [...] Aí, eu separo o acervo do juvenil e do infantil. Faço aquelas separações ali. O que é livro indígena eu coloco numa caixa. Livro afro, em outra caixa [...] E eu separo de acordo com o que eu sei que as crianças vão gostar. Por exemplo, os meus livros de educação sexual, eu tive que tirar todos da estante. Tudo que vem, tem uma caixa ali, mas se você observar, ela está virada de costas, porque se eu colocar de frente os alunos maiores vem mexer. Nenhum livro sobre gravidez eu pude deixar ali porque virou fascínio! “- Ih, olha a mulher pelada com a perereca de fora! Vamos lá olhar!” Então eu tive que tirar. Quando a professora solicita, aí eu empresto. [...] Mas aqui na biblioteca, sem o acompanhamento do professor, eu não deixo mexer. Não sei se é certo ou errado, mas é uma questão de preservação minha, para depois ele não chegar na casa dele e dizer que eu deixo ele ver mulher pelada (entrevista bibliotecária-BEM, 07/16).

Numa direção diferente da empreendida pela bibliotecária da BEM, mas que também restringiu o acesso aos livros de um determinado autor apreciado pelos alunos, aparece uma ação realizada pelas professoras da SL 4, justificada como tendo sido criada a partir de reflexões sobre qualidade literária que elas vinham tecendo desde a formação que tiveram durante o Concurso Escola de Leitores:

Eu me lembrei da Ninfa Parreiras, quando estive aqui na Escola de Leitores, que os alunos estavam interessados nos livros do Alcides Goulart, e a Ninfa perguntava: “por que esse autor?” “Porque eles gostam!” A nosso ver, não tem muita literatura, mas a garotada gosta e curte. A gente procura ouvir muito o nosso aluno. Resolvemos diluir o Alcides Goulart pelo espaço para não chamar muita atenção (entrevista profª 2. - SL 4, 07/16).

Embora, por um lado, a intenção das professoras pareça ter sido a de dificultar o acesso à literatura do autor citado, por o acharem de baixa qualidade, por outro, elas parecem querer abrir espaço na disposição dos acervos para que outros escritores possam chamar a atenção dos alunos, ampliando suas possibilidades de escolhas. Nas práticas das entrevistadas, há uma tentativa de ouvir os alunos em seus desejos de leitura, mas esta envolve dúvidas e tensões, o que também é revelado em outro momento da entrevista, quando explicam seus critérios para aquisição de livros:

Quando a gente vai para a Feira Literária, Bienal, Flip, a gente recebe uma verba e vai às compras. Os critérios de compra são através do interesse e escolhas dos alunos, dos nossos e os indicados pela FNLIJ. Nem sempre é o

que a gente gostaria de ter e oferecer para eles, mas a gente tem que conquista-los. Aí a gente tenta fazer o meio termo entre o que eles querem e os que a gente quer que eles leiam (entrevista profª 1 - SL 4, 07/16).

Ao analisar os exemplos destacados, vamos ao encontro do que Pimentel (2011) observou: as escolhas de acervos e suas organizações nos espaços da SL refletem e refratam a realidade, revelando marcas e posicionamentos das crianças e adultos que ali circulam e interagem. Nesses exemplos, percebemos ainda o quanto os eixos acervo e espaço apareceram interligados: como a gerente de Mídia-Educação havia afirmado na entrevista, os eixos dialogam, complementando-se nas práticas das SL. Quantidade, diversidade, qualidade e adequação do acervo – itens ressaltados por ela – quando tocou mais especificamente no eixo acervo, fizeram parte das observações das professoras entrevistadas, quando estas se referiram à organização de seus espaços, mais uma vez interligando os dois assuntos. Na SL 2, por exemplo, quando as professoras explicaram sobre a constituição de seus acervos, que foram mudando a partir das séries escolares e públicos que deixaram ou que passaram a atender, entram no assunto do espaço:

A gente, até cinco anos atrás, tinha muitas turmas de educação infantil na escola e não tinha sexto ano, agora a gente perdeu a educação infantil e ganhamos o sexto ano. Esse público começou a mudar. Paralelo a isso, começamos a receber muito mais literatura de adulto e investir mais nessa literatura, nessa leitura para fora dos muros da escola, para trazer essa comunidade para cá, e também ser usuária desse espaço. Aí a gente viu que conforme tinha organizado o acervo, que essa organização precisava mudar. Essa estrutura da organização de acervo depende muito de seu espaço. Então, aqui a gente tem um espaço que é concreto, que não pode mudar, não posso tirar as estantes do lugar. [...] A gente nesse ano vai ter uma mostra literária que vai envolver esses assuntos. Então isso não é uma coisa fixa. A cada ano de acordo com a necessidade do Projeto a gente também muda um pouco. Mas sempre tem uma estante com autores. [...] Aí a gente passou toda literatura de adulto para a estante de frente, perto da porta, para destacar isso para a comunidade, livros de referência. Também organizamos uma estante toda em ordem alfabética, pensando nos monitores que ajudam a gente aqui; isso deu um efeito muito grande para as crianças. Facilitou a procura das crianças pelo título (entrevista profª 1- SL 2, 07/2016).

Nota-se que a constituição de acervos e sua disposição no espaço, além de se integrarem, entram em diálogo com os outros eixos orientadores do trabalho: a mediação – que seria “a ação de aproximar leitores e textos literários” (entrevista SME-Rio, 06/16) e a própria gestão do trabalho na/da SL como um todo – “Se elas se dão coletivamente, se a comunidade escolar participa, avaliando, propondo. Se os pais estão ali. Se há monitoria. Se os alunos têm espaço de protagonismo nesse processo” (idem). Que públicos e leitores se deseja atingir? Como as escolhas vão se dando, quem participa delas? Que ações são empreendidas para ir ao encontro das demandas e concepções que adentram o trabalho da escola e da SL?

Nesta entrevista, o que se evidenciou foi um entrelaçamento de ações, que ora tocam mais diretamente na questão do acervo, ora do espaço, ora da mediação, ora da gestão. Por exemplo, ao observar uma prateleira organizada com livros de alguns autores infanto-juvenis em destaque, perguntei se eram os mais lidos. Ao que as professoras, se aproximando mais diretamente das questões relacionadas ao acervo, à mediação e à gestão, responderam:

Não necessariamente. Mas são autores que são escolhidos porque são muito procurados. São autores de referência para nós, como Ana Maria, Sylvia Orthof, Monteiro Lobato, Lygia Bojunga. A Lygia e o Lobato têm um lugar especial. Mas a gente também tem uma estante dos nossos autores, dos nossos alunos, autores da nossa *Bieninha*, que é outra ação que a gente tem. Temos também em destaque na estante, a literatura indígena e africana, porque a gente tem que atender essa demanda (entrevista profª 1- SL 2, 07/2016).

Quando comenta sobre a existência dos acervos de literatura indígena e africana para atender a uma demanda, a professora está se referindo a necessidade de atender a projetos pedagógicos que fazem parte do currículo da escola. Nesse sentido, continua sua reflexão sobre a aquisição de acervos, apresentando critérios que nos permitem compreender que é uma SL bastante inserida no projeto e na gestão da escola:

A compra no Salão é feita através de três critérios. Primeiro a opção dos alunos, eles indicam livros. Segundo a necessidade do acervo, livros que vão se deteriorando, como também a necessidade de títulos novos, terceiro, indicação dos professores. O dinheiro nunca dá! Durante muitos anos a gente sempre escolhia autores por ano para estudar. Durante quinze anos, estudamos os autores. Quando chegava a época do Salão, já pensando nos autores do ano seguinte, a gente investia um pouco do dinheiro para aumentar o acervo daquele autor e atender as 24 que a gente pudesse ter. O que aconteceu é que nesse ano escolhemos trabalhar com a poesia, escolhemos um gênero. Isso deu um movimento diferente para escola, para o Projeto, para as nossas ações, para o Historiamando (entrevista profª 1- SL 2, 07/16).

Voltando a uma questão mais diretamente relacionada ao espaço e à circulação do acervo, foi ressaltada em quase todas as entrevistas (o que dialoga novamente com as orientações da Mídia-Educação), a ação empreendida pelas SL de criar caixas de livros circulantes (presenciei a organização de algumas delas, nas visitas), para que sejam disponibilizados tanto em diferentes cantos da escola, como nas salas de aula (e quando as professoras de SL percebem que não se está fazendo bom uso das caixas, criam estratégias para solucionar a questão, como comentaram as professoras das SL 1 e 4). A proposta seria a de que os alunos pudessem ter acesso à leitura em diferentes momentos e espaços, além daqueles em que frequentam a SL, o que leva às reflexões sobre a relação entre a circulação dos acervos das BE/SL e a formação dos leitores na escola:

Para formar-se leitor é necessário, além de livros, congregação de espaço e tempo. Espaço de relações e tempo de escuta, de diálogo. E a forma com que o acervo é disponibilizado na escola é importante para essa formação, pois permite que os livros sejam acessíveis e usados de diferentes maneiras e por mais leitores. As estações de leitura, fixas ou circulantes, são lugares onde se pode reunir os livros e formar as mais diversas coleções (CORSINO, BRANCO E VILELA 2014, p. 248).

Nesse sentido, uma ação relatada pelas professoras da SL 2 chamou bastante atenção: a SL, num diálogo com o projeto pedagógico da escola, professores, coordenadores e diretores, instituiu um dia por semana para que toda a escola ficasse tomada de livros e de ações de leitura. Denominada de *Leituramania*, a proposta não é uma ação isolada, acontece todas as semanas do ano, congregando espaço e tempo e possibilitando que ocorram relações de escuta e de diálogos:

Quando a mala chega na sala é uma festa. O professor tem liberdade para usar esse material do jeito que achar melhor. Ele fotografa posta no grupo. Desce com a mala para ler no pátio, embaixo da árvore, não é uma coisa fechada. Além disso, toda terça-feira tem Pé de Livro. A gente pendura os livros na árvore e um ano de escolaridade é sorteado para ir para o Pé de Livro (entrevista, prof.^a 1 – SL 2, 07/16).

Ainda no que tange aos eixos orientadores dos trabalhos das SL, percebemos que a mediação da leitura que envolve mais diretamente a interlocução entre professores de SL e os alunos, nos momentos em que estes vão à SL, se referem principalmente às práticas de empréstimos de livros, leitura de histórias e atividades de criação para participações em concursos ou eventos da Mídia-Educação. Rodas de Leitura e de Comentários, por exemplo, - práticas que parecem ter como propostas ampliar as reflexões e diálogos dos leitores com as leituras realizadas e com os demais leitores -, foram também citadas – mas com menos ênfase, o que nos levou, já naquele momento, a indagar sobre as concepções de leitura que pareciam sustentar com mais força os projetos daquelas SL. Seriam concepções mais associadas à ideia do acesso à leitura, por meio da circulação constante dos livros – acesso este que muitos estudantes, segundo as entrevistadas, não encontram fora da escola? E, nesse sentido, seriam concepções que revelariam preocupação mais intensa com a democratização do livro do que com outras concepções que se fazem perceptíveis em diferentes projetos de promoção da leitura e da literatura, por vezes mais associados à leitura como prazer, ou a leitura como experiência, ou a leitura que busca formar cidadãos críticos, ou mesmo a leitura mais utilitária (para aumentar o vocabulário dos leitores, por exemplo)? Estas são indagações que, ao entrar no campo das duas escolas escolhidas para serem estudadas como casos, voltaram algumas vezes às nossas reflexões e serão retomadas no próximo

capítulo: que concepções de leitura aparecem mais fortemente nas práticas de leitura e de mediação da leitura literária empreendidas por estas SL?

Retomando a questão das mediações empreendidas pelas professoras quando recebem alunos, professores e turmas inteiras no espaço da SL, cada uma apresentou uma dinâmica diferente de funcionamento, embora a orientação da Mídia-Educação seja a de que os alunos do ensino fundamental, até o 5º ano, sejam atendidos semanalmente, na grade, enquanto que os da Educação Infantil e ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, sejam atendidos de outras formas. Assim, cada SL, de acordo com os anos de escolaridade que a escola atende, organiza seu cotidiano a partir de demandas, escolhas e possibilidades diversas. Possibilidades que também envolvem a questão do tempo dos profissionais que atuam nas SL, pois como expresso em todas as entrevistas, há um excesso de funções atribuídas a esses professores e que envolvem cuidados e encaminhamentos em diferentes direções: acervo (aquisições, catalogações etc.); manutenção e organização do espaço físico; criação de ações que promovam a leitura junto aos alunos, professores e comunidade; apoio a todos os projetos da escola; organização do Cineclube da escola; participação em conselhos de classe e centros de estudo; envolvimento em eventos e encontros de formação promovidos pela Secretaria e, no caso das SL/Polos, apoio também ao trabalho de suas SL/Satélites: “A gente tem toda uma parte burocrática [...] temos que visitar as nossas 27 Satélites e dar conta do trabalho delas. Não adianta só visitar essa escola [...]. O que fazemos com isso?” (entrevista, profª. 1 – SL 2, 07/16).

A falta de tempo para tantas atribuições é ainda afetada pelas constantes retiradas das professoras das SL para substituírem a ausência de professores de sala de aula, por vezes, por longos períodos. Nas reflexões das entrevistadas, esta questão apareceu como um grande entrave para o desenvolvimento do trabalho das SL, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

Nem tudo é o paraíso; uma coisa que acontece muito é a substituição de professores, isso quebra muito o trabalho da gente. Isso é um nó para gente. De repente um professor falta e a gente é obrigada a largar o trabalho que está fazendo para suprir essa falta (entrevista profª. 1 – SL 4, 07/16).

[...] porque tem o que a gente sonha e tem o que acontece, a prática; falta de professor, falta de visão do coordenador pedagógico, da direção... o professor que está na SL cheio de planos, de repente tem que ir para a sala de aula, e fica o ano inteiro [...] eu sei que não é uma reponsabilidade da gerente, nem da Mídia, é um contexto muito complexo e complicado, mas a prioridade é a turma, são os alunos que não podem ficar sem aula, a prioridade não é o espaço de leitura (entrevista profª SL 3, 07/16).

Embora todas as professoras tenham trazido a questão das substituições como entrave para o trabalho, a não ser a bibliotecária da BEM (que não vive esta problemática, devido à natureza de sua formação e atuação fora da escola), em dois casos, na SL 1 e na SL 2, apesar das regentes reconhecerem o problema, relataram estratégias que acontecem em suas escolas para minimizá-lo, apresentando também indagações ao tema, como fez uma das professoras da SL 2, que reafirma a questão das substituições como problemática, mas apresenta *contrapalavras* à ela: sua enunciação amplia a compreensão sobre o tema e marca sua posição avaliativa sobre ele:

E tem outra situação que é muito difícil... a gente às vezes é obrigado a substituir os professores licenciados, porque a escola tem as suas necessidades. Isso não é rotina, mas acontece. Amélia ficou 45 dias com uma turma, isso atrapalhou demais. [...] nós temos três professores que atuam na SL, porque temos que dar conta do trabalho da Polo. [...] Vamos pensar numa sala de leitura que só tem um professor: quando ele está fora, essa sala fica fechada. Só que aqui a gente não trabalha com a coisa do imobilismo. As coisas aqui têm que acontecer independente da situação que a gente está vivendo. Podem acontecer um pouco menos, um pouco mais prejudicadas, mas as coisas vão acontecer. [...] Eu já vivi muita coisa durante esses 32 anos de trabalho no município. Fui regente, fui da direção, da coordenação... (entrevista prof^a.1 – SL 2, 07/16).

Na entrevista com as professoras da SL 1, o tema dos entraves provocados pelas substituições partiu de uma indagação minha, pois como já ouvi esta queixa de inúmeros professores de SL (nos cursos ministrados para a SME-Rio/FNLIJ), e ela ainda não havia aparecido na entrevista, optei por perguntar. Isso nos leva a refletir com Zago (2003), quando a autora ressalta que numa entrevista é importante se estabelecer uma relação de confiança entre entrevistador e entrevistado, pois são momentos em que realidades, sentimentos e cumplicidades podem ser expressos; o encontro com um interlocutor exterior poderá também representar para o entrevistado a oportunidade de falar e ser ouvido sobre aquilo que o aflige. Assim, com certo cuidado, perguntei:

Pesquisadora - Quero fazer uma pergunta para vocês. Eu como dou aula para a Fundação, canso de ouvir os professores de SL trazerem aquela problemática de que quando um professor de turma entra de licença, o professor da SL é quem vai substituí-lo. Eu escuto isso desde 2006. Como é aqui com vocês? Vocês têm esse problema? Quem decide sobre essas substituições? (pesquisadora; entrevista, SL 1, 07/16).

A resposta da prof^a 1 da SL 1, ao dirigir sua palavra à mim, parecendo à vontade e confiante para tecer suas enunciações, expressa uma realidade e seus sentimentos sobre ela, apresentando também uma clara argumentação sobre o tema. De acordo com Goulart (2007), num diálogo com a teoria bakhtiniana, a argumentatividade da linguagem seria inerente ao princípio dialógico, “já que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de

enunciações” (p. 2). Enunciar seria agir sobre o outro, extrapolando a ideia de compreender e responder enunciados.

Profª 1. – SL 1 - Na verdade a escola tem que criar estratégias para sanar esse problema de professor de licença, de faltas. Não é o professor de SL que tem que assumir: não existe isso. Pode assumir o diretor, pode assumir o coordenador, pode assumir o professor de SL, mas o gestor, ele é quem tem que sanar isso. Como é que ele vai sanar isso? Ele tem que ser inteligente. O que acontece é que se a SL é o coração da escola, como é que ele vai deixar esse coração doente? Porque se você sair do teu atendimento para dar atendimento a uma turma, quem vai ficar descoberto?

Pesquisadora- Todas as outras turmas. (entrevista – SL 1, 06/16).

Na sequência de suas argumentações a respeito deste tema, a professora ressalta como ponto essencial para o bom andamento do trabalho, o apoio da direção, a partir da visão e reconhecimento que esta tem sobre o trabalho que se realiza na SL.

Então é realmente complicado. Agora tem que ter um relacionamento muito bom, o diretor tem que perceber que SL é também equipe, faz parte da equipe. A escola toda tem que andar junto [...] Sem a nossa direção, nós não conseguiríamos fazer o que a gente realiza, não conseguiríamos. Ela dá muito apoio. [...] Essa troca, o professor, o diretor, saber o que está acontecendo dentro da escola, o que acontece na SL... Se a gente está caminhando, tem um projeto, a escola está envolvida no projeto, se o diretor tira o elemento de SL para colocar numa turma, e o restante da escola? (entrevista profª. 1 – SL 1; 07/2016).

O apoio ou não da direção, a partir da visão que esta tem do trabalho da SL, também aparece algumas vezes na entrevista da SL 4: “através do trabalho que a gente vem fazendo, o eco foi até à direção e daí para cá resolveram juntar-se a nós. A partir daí a coisa foi melhorando” (entrevista SL 4, 07/16). As professoras também apontam como entraves ao trabalho, por um lado a dificuldade de alguns professores de turma em trabalhar com os acervos literários enviados por elas – “As bolsas com os livros estavam do mesmo jeito que foram para as salas. [...] Elas nos disseram que a gente estava mandando livros que elas não conseguiam trabalhar” -, por outro, a parceria que se tenta estabelecer entre projetos empreendidos pela SL e os demais professores da escola: “nós decidimos que não vamos brigar com quem não quer, a gente vai trabalhar com quem quer. Eu sinto muito pelos alunos. Então vamos trabalhar com os professores que topam essa parceria” (entrevista, profª. 1 e 2 – SL 4, 07/16). A parceria, ou falta dela, entre SL e professores de turma também aparece como entrave para a SL 3, mas de forma diferente: neste caso, são apontadas dificuldades que passam por questões como a rotatividade de professores na escola e sobre mudanças que ocorreram no funcionamento das SL, no que tange ao atendimento às turmas (que agora se dá dentro da grade). Para a entrevistada, isso não ajudaria no diálogo entre os projetos da SL e os

professores de turma, uma vez que estes não acompanham mais seus alunos na SL e, com isso, parecem não compreender a dimensão e possibilidades do trabalho com a leitura que se realiza ali:

A maioria dos professores que chegou aqui, não viveu a época do concurso, a época daquela euforia que a escola viveu com a literatura, antes de entrar para grade. Até 2012, mais ou menos. De 2012 para cá, começou a grade e aí decaiu bastante. Mas eles não viveram esse período, a gente fica falando de um tempo que eles ficam achando que a gente está até inventando. De tanta coisa linda que a gente fazia com a literatura a partir da sala de leitura. Mas esses novos que chegaram não conhecem (entrevista, prof^a – SL 3, 07/16).

Procurando outros eixos de análise a partir do que foi observado e ouvido nas visitas exploratórias, destacaremos algumas reflexões sobre como a voz do aluno adentra e marca os espaços das SL e, de uma forma geral, como as gestões desses espaços acontecem, no que tange às ações de promoção da leitura empreendidas junto às crianças e a outros públicos. Quem concebe os projetos? Quem participa deles? Como se dá essa participação? Vale ressaltar que as observações dos espaços e acervos das SL aconteceram antes, durante e depois das entrevistas realizadas nas visitas. As entrevistas, embora tenham sido baseadas num roteiro prévio, não foram constituídas com perguntas fechadas: as observações que foram realizadas durante todo o tempo da visita provocaram a elaboração de novas indagações que se aproximavam daquilo que se desejava conhecer, porém, aconteceram em momentos diferentes.

Como ressaltado no capítulo anterior, no processo da pesquisa, um procedimento metodológico complementa o outro, podendo ampliar as condições para a construção do material a ser analisado. Foi o que aconteceu quando observamos que na SL 2 havia uma estante toda organizada com livros produzidos por alunos da escola. Ao observá-la, indagamos sobre como as vozes dos estudantes aparecem no espaço, como suas criações o marcam, interferindo nas possibilidades de leituras de outros leitores e contribuindo para fazer a cultura circular. De que maneira, as crianças se apropriam da leitura que realizam, reelaborando-a, reinventando-a e produzindo novos significados? E como a SL dá visibilidade a tudo isso? Como afirma Chartier (2009), a leitura seria apropriação e este conceito estaria associado à ideia de se fazer algo novo com aquilo que se recebe.

Ao expor com destaque e de forma não apenas temporária, as produções culturais das crianças, afirmando que estas fazem parte do acervo da SL e podem ser acessadas por quaisquer frequentadores, as professoras da SL 2 parecem ir ao encontro da perspectiva de leitura comentada acima, abrindo espaço para a participação ativa e autoral das crianças, no próprio diálogo que se trava com o espaço: “Sim. Esses livros

viram acervo e podem ser levados. E eles amam esses livros. E para a gente esses livros têm a mesma importância” (entrevista prof^a 1- SL 2, 07/16). Em outras visitas, as produções das crianças também parecem ser valorizadas e marcam o espaço da SL, como observamos na SL 3 que, ao desejar ambientar seu espaço, trazendo mais aconchego e beleza para ele, propôs às crianças a construção de uma cortina, feita com desenhos de histórias: “aí veio a ideia de ilustrar partes de histórias que eles estavam lendo; você vê que tem florestas, casa do João e Maria, Rapunzel, eles podiam desenhar outras histórias, mas a maioria desenhou em cima do que a gente estava trabalhando, os clássicos...” (entrevista prof^a SL 3, 07/16). De uma maneira geral, as professoras das cinco SL relataram a realização de práticas tais como: organização de livros com poemas escritos para concursos e que passam a ficar no espaço da SL para leitura e empréstimo; exposições nos murais das criações dos alunos, opiniões a respeito dos livros que foram adquiridos pela SL, caixas com sugestões de livros, entre outras.

Esse ano eu fiz fragmentos de poesia e coloquei pela escola. [...] De cada turma, peguei o que os alunos escreveram, e dentro do texto deles eu cortei as coisas significativas e chamei de sementes de poesia. A partir dali eu coloquei pela escola para todo mundo ver e dizer o que pensa sobre isso. Depois fui chamando os alunos e perguntando se eles queriam escrever mais um pouco sobre o texto que eles haviam escrito. Eles aceitaram, vieram para sala de leitura comigo, e cada um desenvolveu mais essa escrita [...] Ela conseguiu escrever melhor sobre aquele assunto, desenvolveu melhor o assunto e virou poesia (entrevista prof^a 2- SL 4, 07/16).

Também a presença de monitores e outros alunos interessados, que contribuem com a própria gestão do espaço, aprendendo a organizá-lo, lendo para outros alunos etc., apareceu nos exemplos das professoras, ao tocarem no tema da voz do leitor, de como esta aparece no espaço e em relação às atividades ali desenvolvidas. Nesse sentido, os relatos sobre práticas que envolvem a participação e ação dos alunos se encontram com as ideias sobre o eixo orientador “gestão”, destacado pela gerência:

A gestão da leitura na escola é alguma coisa que está além da concepção de gestão ligada à direção da escola. É a gestão das ações. Se elas se dão coletivamente, se a comunidade escolar participa, avaliando, sugerindo, propondo. Se os pais estão ali. Se há monitoria. Se os alunos têm espaço de protagonismo dentro desse processo. [...] Que instrumentos de registro a gente usa para acompanhar e registrar a história desse trabalho. Se ela faz portfólios, [...] (entrevista SME_Rio, 06/2016).

Quanto ao espaço de participação ativa dos alunos, dentro do processo de gestão das ações que acontecem na/pela SL, um dos projetos que mais chamou a atenção foi o *Historiamando*, da SL 2. Articulado ao projeto pedagógico da escola, ele tem como objetivo levar o livro e a leitura aos alunos de todas as turmas, não a partir das vozes e escolhas dos professores, mas dos próprios alunos, que formam, a cada ano, um grupo

de leitores de histórias que adentra semanalmente as salas de aula para ler contos e poemas, se apresentando ainda em praças e eventos presentes no calendário escolar.

O Historiamando é a peça fundamental do projeto. O livro, ele é um objeto de poder, também; se em todas as minhas ações, ou na maioria delas, esse livro está sempre na mão do adulto... , quando o *Historiamando* vai à sala e conta histórias, são crianças que estão ali; então eu transfiro esse objeto de poder para a mão de uma criança; então, as outras crianças também podem, isso é uma sinergia, é uma transferência, então, as crianças menores têm esse grupo como exemplo, e querem, quando chegarem no sexto ano, serem *Historiamando*. Esse grupo é escolhido a partir da vontade deles. Eles se candidatam, passam por uma seleção... E todo fim de ano, a escola faz um levantamento das ações e o *Historiamando* ganha disparado de todas as ações (entrevista pr^a 1 – SL 2, 07/16).

Outro projeto lembrado, que, semelhante ao *Historiamando*, traz a participação ativa das crianças em ações de promoção da leitura, ocupa um lugar no projeto pedagógico da escola, é registrado em portfólios, foi o da SL 3 – *O Dia de Sophia*:

Eu estou aqui desde 2006, o projeto pedagógico da escola é todo baseado na SL. Eu tenho todos arquivados para você ver. É o projeto que guia a escola. Nós temos *O Dia de Sophia*, que acontece em setembro, inspirado no livro do André Neves [...] sugeri à diretora para começarmos a fazer *O Dia de Sophia*, quando as crianças vão distribuir poesias pelas ruas, colocam nas caixas de correio, com a professora: então é uma adaptação do que a Dona Sophia faz no livro... (entrevista, professora SL 3, 07/16).

Além desses dois projetos destacados, outros também foram relatados: nas entrevistas com as professoras das cinco SL, ora estes parecem revelar a participação de crianças e jovens, comandando atividades (*Invasões Poéticas, Mostras Literárias*); ora buscam o envolvimento de professores de turma e pais (participando, mas também organizando) – *Chás, Cafés e Piqueniques Literários; Cineclubes, Saraus Poéticos*; ora ressaltam o diálogo com o projeto político pedagógico da escola - a *Bieninha* (projeto autoral da SL 2, que funciona como uma Bienal de Livros, com estandes de livros feitos pelas crianças, e que se abre a toda comunidade), a *Fluppinha* (projeto baseado na Flup - Festa Literária das Periferias -, evento em que a SL 1 foi premiada, e que, em sua recriação no espaço escolar, envolve variadas ações em relação à leitura, sendo gestado e organizado por toda a escola); e ora buscam dialogar com projetos de promoção da leitura propostos pela SME-Rio a todas as SL de suas escolas municipais, como a *Maratona de Histórias*, a *Maratona ABL* e o *Concurso de Poesia*.

Ainda na questão que se relaciona à ideia de gestão das ações das SL, observamos na experiência de algumas SL, a tentativa de se criar estratégias para a ampliação da experiência cultural dos alunos, em diálogo com o que acontece fora da escola. Alguns relatos destacaram ações como visitas a centros culturais, idas ao

cinema e, especialmente relacionadas à leitura literária, os encontros com escritores: acontecendo na escola, em eventos literários ou em outros espaços culturais (como bibliotecas de bairro), a ideia seria a de alargar o olhar das crianças sobre a cultura que está no mundo, para além daquela que se vive mais especificamente na escola.

5.3 O momento das escolhas dos casos

Para finalizar este capítulo e apresentar as SL que escolhemos a partir do primeiro momento do trabalho de campo para serem estudadas em profundidade, voltamos ao momento em que fizemos tais escolhas, logo após o término das cinco visitas, em agosto de 2016. Naquele momento, ouvindo as entrevistas gravadas, relembro as observações feitas nas visitas, recorrendo também às fotografias tiradas dos espaços das SL/BEM, encontramos semelhanças entre as cinco experiências, tanto no que se refere às suas concepções, com as práticas empreendidas por elas (que dialogam com os eixos orientadores elencados pela Mídia-Educação para o trabalho nas SL), porém, também percebemos particularidades entre elas. Estas percepções foram marcadas pelo meu lugar de pesquisadora, pela relação que tenho com o objeto da pesquisa e pela forma como atribuí sentidos ao que vi e ouvi nas visitas exploratórias.

Nesse sentido, é importante retomar aqui reflexões sobre observações participantes e entrevistas que fazem parte de uma pesquisa qualitativa e que se apoiam na teoria bakthiniana de linguagem. Nesta, o que se buscava seria “uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída, no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado” (FREITAS, 2007, p.31). Como compreendemos com Bakthin, tanto nas observações participantes, como nas entrevistas, há um encontro entre vozes que se entrelaçam dialogicamente. Há os ditos e “não ditos”, há os discursos verbais e gestuais dos sujeitos, há a realidade sócio-cultural do espaço observado, que revela intenções e diz sobre aquela realidade. Caberá ao pesquisador, participante das observações e entrevistas, manter-se numa posição exotópica, pois será esta que lhe possibilitará o encontro com o outro: encontro que ele procurará descrever em seu texto, revelando outros textos e contextos. A partir do horizonte social que orienta sua compreensão e que lhe permite uma determinada leitura dos acontecimentos e do outro, o pesquisador buscará revelar em seu texto as relações que construiu entre o que viu e o que ouviu, integrando o individual com o social.

Assim, para escolher as SL que fizeram parte dos estudos de caso, embora este texto que aqui se apresenta ainda não tivesse sido escrito, ele, de alguma forma, já

estava sendo gestado nas interpretações e relações tecidas naquele momento e que revelaram semelhanças e particularidades entre as cinco SL visitadas, tanto nos discursos das professoras, como nas observações que fizemos dos espaços e acervos. De uma maneira geral, estas foram encontradas em pontos como: **a)** a ideia de fazer da SL o coração da escola e a tentativa de dialogar como o projeto político pedagógico dela, buscando também levar o trabalho realizado ao reconhecimento da direção- articulação da sala de leitura no contexto escolar; **b)** o valor atribuído às formações recebidas para o desenvolvimento de seus trabalhos-formação em serviço para o exercício da função; **c)** a preocupação em tornar o espaço da SL um lugar acolhedor e para práticas com a leitura literária- atenção às práticas de leitura; **d)** a participação e ação dos alunos em atividades das SL e a forma como suas vozes aparecem nesses espaços- atenção às crianças leitoras; **e)** o pouco investimento em atividades de pesquisa- ênfase na leitura literária; **f)** as estratégias para o acervo circular em pela escola, promovendo o acesso a ele a outros professores, alunos e funcionários- criação de estratégias para circulação do acervo; **g)** a tentativa de propor ações que busquem a participação de outros públicos- diversificação dos usuários; **h)** perfil dos professores que atuam nas SL - envolvimento do professor de SL; **i)** e os entraves para o desenvolvimento dos projetos da SL .

Ao destacar todos estes pontos que se aproximam nos discursos das professoras, mas que apresentam suas particularidades e diferenças, percebidas em falas por vezes mais e por vezes menos reflexivas, e nas observações que fizemos dos espaços, procuramos, a partir de nosso excedente de visão, elencar categorias que ajudaram a construir um acabamento sobre o que foi visto e ouvido, para então fazer as escolhas: **a)** O diálogo com o Projeto Político Pedagógico da escola e com seus demais professores; **b)** A participação e ação dos alunos nas atividades desenvolvidas nas/pelas SL; **c)** A forma como a voz dos alunos adentra e marca os espaços das SL; **d)** O reconhecimento e apoio das direções das escolas para com o trabalho desenvolvido pela SL e a forma como estas lidam com os entraves que se apresentam; **e)** O tempo de existência do projeto e a permanência da equipe nas SL; **f)** As reflexões das professoras a respeito da constituição dos acervos e das possíveis disposições dos espaços; **g)** A realização de projetos autorais, que vão além dos que são propostos pela Mídia-Educação; **h)** Os registros desses projetos em portfólios e que contam da experiência e da história das SL; **i)** A tentativa de dialogar com outros leitores além dos que estão na escola; **j)** O diálogo com os eixos do trabalho destacados pela Mídia-Educação e a valorização das reflexões que tecem em momentos de formação e em diálogo com outras experiências de SL.

Assim, ao término das visitas e nas reflexões construídas, tivemos a certeza de que duas delas não fariam parte das escolhas – a BEM e a SL 3 (por motivos diferentes, que ainda serão expostos). Quanto à SL 2, esta com certeza seria escolhida. Já em relação às SL 1 e 4, tivemos dúvidas, pois, ao dialogar com as categorias elencadas para ajudar nas escolhas, elas se assemelharam em variados pontos e não sabíamos se ficaríamos com as duas ou uma só. Vale ressaltar que, naquele momento, apesar de sabermos que ao menos dois casos seriam observados, não havia a certeza se seria necessário ampliar esse número e/ou se seriam incluídas BE/SL de escolas particulares. Então, definimos que para dar continuidade ao trabalho de campo seriam escolhidas duas das experiências indicadas pela gerente de Mídia-Educação, deixando para decidir as demais dúvidas, após a vivência dos quatro primeiros meses de trabalho de campo.

Dentre as escolas visitadas em junho e julho, a BEM foi a primeira a ficar de fora das escolhas, pois embora tenhamos percebido um desejo de sua bibliotecária em realizar um trabalho em diálogo com o projeto pedagógico das escolas do entorno da BEM, buscando também ir ao encontro das orientações da SME-Rio, ela está há pouco tempo à frente do trabalho, demonstrando ainda espontaneísmo nas ações que empreende e nas reflexões que tece sobre elas. Nesse sentido, mesmo que esta experiência tenha sido destacada por ter alcançado visibilidade e como um trabalho que poderia ser enxergado como referência (conceito que ainda se fazia presente em nossa busca naquele momento), não pareceu marcar significativamente um lugar nas escolas de seu entorno, nem junto aos seus alunos, professores ou comunidade.

Com relação a não escolha da SL 3, esta se deu por motivos bem diferentes. Este é um trabalho que se desenvolve há muito tempo na escola onde está inserido, que dialoga com seu projeto pedagógico de diferentes formas e que conta com uma professora experiente (trabalhando há mais de 10 anos na SL): esta, por sua vez, apresenta reflexões aprofundadas sobre diversos pontos do trabalho, se preocupa em registrar o que faz e parece ressignificar, com bastante autoria, os eixos orientadores do trabalho. Por então não foi escolhida? Especialmente pela questão do entrave que envolve a substituição de professores de turma e que ela estava vivendo naquele ano, sem previsão de mudança. Segundo seu relato, embora a SL, na qual atua, tenha um lugar garantido no projeto da escola, conte com o apoio da direção e já tenha vivido tempos áureos, este não era o momento de então. Desde o início do ano, ela vinha substituindo diferentes professoras de turma (não por escolha da direção, mas por falta de alternativa), dificultando a continuidade do trabalho, tanto de atendimento às turmas

na SL, quanto da organização de outros projetos, integrando toda a escola. No semestre que estava por começar, como afirmou, provavelmente continuaria naquela função, o que a impediria de dar seguimento às propostas da SL (ela é a única professora que trabalha na SL de sua escola, diferente das SL/Polo, que contam com até três professores regentes, como as SL 1, 2 e 4). A professora, embora tenha demonstrado enorme amor pelo trabalho da SL, mostrou-se desanimada com a situação que estava vivendo, cogitando deixar a escola, já que estava para se aposentar.

Já a certeza sobre a escolha da SL 2 se deu imediatamente após deixarmos a escola, no dia da visita exploratória. Mesmo que ainda fossemos realizar três visitas, sabíamos que aquela experiência faria parte dos estudos de caso. As professoras que concederam a entrevista mostraram bastante clareza nas reflexões que apresentaram, iniciando seus relatos pela própria história da escola e a escolha desta em criar um espaço significativo para a leitura em seu projeto político pedagógico:

A escola tem só vinte anos, mas a direção está desde essa época também. Há muito tempo a escola tem como mestre comandante da escola a mesma diretora, a Fátima, isso trouxe alguns benefícios. Quando essa equipe entrou, nós escolhemos a leitura como o cerne da escola. A partir da leitura, a escola começou oferecer um ensino de qualidade. A sala de leitura existe desde a inauguração da escola (entrevista profª. 1 – SL 2, 06/16).

Em suas falas, o desejo de se construir uma escola com ensino de qualidade, capaz de receber qualquer perfil de aluno e família, e tendo a leitura como carro chefe, percorreu em muitos momentos o discurso das professoras, ao refletirem, de forma consistente, sobre o lugar que a SL ocupa no projeto da escola:

Aqui dentro, ele tinha que encontrar um espaço de leitura, de aprendizagem, de prazer, de encantamento. Aí assim aconteceu, durante muito tempo eu fiz parte da direção, mas, a SL sempre foi o coração pulsante da escola, e nesse espaço, passaram muitos professores [...] porém, essa essência permaneceu, e hoje em dia, passados tantos anos, a gente continua com a mesma filosofia. Todas as ações da sala de leitura, são dela essas ações, que ocorrem no dia a dia dessa escola, fundamentam o projeto político pedagógico da escola. Então daí isso ganha uma importância, isso ganha uma amplitude, e isso ganha um fazer em que a leitura é muito viva em nossa escola e presente, não só na SL, mas em todos os ambientes. [...] É exatamente isso que nós pensávamos desde o início. É isso que a gente propõe agora. Aqui é um espaço de leitura sim, mas, não só. A escola é que é um espaço de leitura. Será que essa leitura também não pode sair desses muros? Será que essa grade que nos envolve, ela aprisiona também? Não, essa leitura ela tem que ir para outros lugares. (entrevista profª. 1 – SL 2, 06/16).

A ideia do nascimento desta SL atrelado ao nascimento da própria escola e ao projeto pedagógico que então se gestava, assim como o lugar fundamental ocupado por ela em sua filosofia e práticas, foi o que mais chamou a atenção nas enunciações das professoras, nos fazendo olhar para esta SL como uma experiência que revelava algo

muito particular e que poderia vir a ser mais conhecida e analisada, a partir de um estudo de caso. Como discutido com Alvez-Mazzotti (2006), este tipo de estudo deve apresentar um interesse particular para a questão que se quer conhecer – no caso desta tese, o lugar/função que a SL ocupa na escola, as concepções e práticas que alicerçam seu projeto e que, provavelmente, contribuíram para fazê-lo visível.

Aos discursos das professoras desta SL sobre o nascimento e concepção do trabalho ali desenvolvido, também se juntaram exemplos e reflexões sobre práticas empreendidas por e nesse espaço, relacionadas à constituição do espaço e do acervo, à dinamização da leitura, à circulação do acervo, à gestão de projetos que envolvem públicos variados, à participação e ação dos alunos, entre outras. Tais exemplos marcaram as enunciações das professoras, revelando um diálogo com os pressupostos da Mídia-Educação para o trabalho, mas também uma ressignificação autoral de seus eixos orientadores; além disso, tais exemplos nos foram apresentados em portfólios, tendo também sido percebidos nas marcas que estas ações deixaram no espaço da SL.

Para iniciar o segundo momento do trabalho de campo, logo após a volta das férias de meio de ano, já tendo decidido que as SL seriam duas, que a SL 2 já estava definida e que a BEM e a SL 3 não fariam parte das escolhas, precisamos voltar o olhar para as SL 1 e a SL 4. Estas se assemelharam em muitos pontos dos que destacamos anteriormente em categorias. Entretanto, a S4 ainda não havia resolvido a questão das substituições e, além disso, a escola na qual se insere a SL 4 apresenta uma modalidade de atendimento que recebe alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, provocando demandas e preocupações ainda mais diversas para as professoras de SL. Como atender tanta variedade de leitores, tanto em termos de horários, como de criação de projetos? As professoras, ao falarem desta diversidade, apresentaram dúvidas e também dificuldades que encontram na prática do trabalho, principalmente junto ao segundo segmento do fundamental. Além disso, nosso objetivo era observar SL que atendessem Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, além da SL 2, foi escolhida a SL 1 que está numa escola que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental até o 6º ano (denominado de 6º ano Experimental). Pareceu também que a SL 1 havia encontrado um equilíbrio maior entre as diversas ações que promove, seja envolvendo diretamente as diferentes turmas e seus professores, seja no empreendimento de práticas que buscam envolver a comunidade de pais e da escola como um todo.

Após a escolha, permanecemos em campo ao longo de quatro meses, com idas semanais em cada uma das duas SL. Quando este período passou e diante do que já havíamos observado e ouvido, pensamos em fechar a pesquisa de campo. A vivência dos primeiros destes quatro meses nas SL 1 e 2 nos deu a certeza de que, nas análises dos materiais de pesquisa construídos, encontraríamos respostas sobre o lugar/função da SL na escola pública e na vida de seus alunos, sobre como as concepções e práticas ali encontradas fundamentam os trabalhos desenvolvidos, tendo provavelmente interferido na visibilidade alcançada por seus projetos dentro das escolas e junto à SME-Rio. No entanto, ponderamos que ainda precisaríamos compreender melhor o trabalho dessas duas SL, queríamos observar outros aspectos das SL 1 e 2 relacionados ao diálogo SL/projeto político pedagógico da escola, SL/alunos, SL/professores de turma, SL/comunidade etc., concebidos e vivenciados em outro período do ano letivo. Talvez, na organização dos objetivos do ano que se iniciaria, e na vivência do que viesse a ser planejado, pudéssemos perceber outras faces dessas SL, de forma diferente do observado no segundo semestre, tempo de fechamento de projetos e concentração de eventos promovidos pela Mídia-Educação, junto às escolas municipais. O que gostaríamos, no final de 2016, era observar como o ano escolar de 2017 seria iniciado e como o projeto da SL seria gestado em diálogo com ele. Por isso, decidimos que não aumentaríamos o número de casos, considerando também que nos estudos dos dois casos em andamento, conseguiríamos ir ao encontro dos objetivos da tese, apresentando a eles possíveis respostas e talvez novas indagações.

Passemos então ao sexto capítulo desta tese onde serão apresentados os perfis das escolas municipais onde estão as SL estudadas e as análises dos materiais de pesquisa construídos nelas, entre setembro de 2016 e outubro de 2017.

6 – A VISIBILIDADE DE DUAS SALAS DE LEITURA DE ESCOLAS DA SME-RIO

O objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo *objeto já falado*, *objeto a ser falado* e *objeto falante*. Verdadeira polifonia que o pesquisador deve poder transmitir ao mesmo tempo que dela participa.

Marília Amorim (2004, p. 19)

Tomamos as palavras de Amorim para iniciar este capítulo da tese, no qual procuraremos dar um acabamento ao que foi observado e vivido na segunda parte do trabalho de campo desta pesquisa: momento em que adentramos os cotidianos de duas SL de escolas da SME-Rio, na tentativa de ouvir e dialogar com as vozes e silêncios que neles se apresentaram. A partir das análises, buscaremos construir sentidos para esse objeto já falado, a ser falado e falante: “o objeto das ciências humanas *é o ser expressivo e falante*. [...] nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2011, p.395). Assim, o que o pesquisador poderá apresentar em seu texto, na busca por compreender suas questões, são acabamentos provisórios, sentidos construídos numa arena onde se confrontaram diferentes discursos. É importante ressaltar que o momento no qual se deu o diálogo vivo entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, e que é irrepetível, é diferente do momento do relato escrito deste acontecimento. Assim, para Souza (2011, p.6), “o pesquisador deve levar em conta a dimensão ética do ato de pesquisar em seus dois momentos constitutivos: o encontro do pesquisador e seu outro, e o encontro do pesquisador e seu texto”.

Para escrevermos este capítulo, retornamos por meio da leitura dos cadernos de campo, das fotografias, gravações e transcrições aos momentos onde os diálogos vivos entre pesquisador e pesquisados aconteceram, no intuito de nos encontrarmos novamente com suas vozes, seus silêncios, seus gestos e acentos apreciativos. Mergulhar nesse material foi como fazer uma viagem no tempo e no espaço, foi como percorrer caminhos que ora pareciam vivos em nossa memória, ora só se fizeram visíveis nessa nova jornada de leituras e releituras. Como podemos entender a partir da figura alegórica do *Trapeiro* (aquele que em seu caminho recolhe o lixo em que tropeça), de Benjamin, o material que se reúne numa pesquisa é formado pela guarda e registro de coisas que chamaram a atenção e outras que, embora tenham parecido sem importância no calor de seus acontecimentos, ao serem revisitadas numa outra relação espaço-tempo, podem revelar achados impensados. Diante de um extenso material de

pesquisa, fruto de um ano de encontros, é preciso também fazer como o *Flaneur*: adentrar várias vezes suas ruas e esquinas, para, com olhar investigativo, construir uma visão panorâmica delas e de seus aspectos: numa pesquisa é preciso tornar-se íntimo do material construído, para encontrar detalhes, criar associações, fazer descobertas.

Voltando à imagem do mergulho nos cadernos de campo como uma viagem para um tempo-espaço já vivido e como uma viagem que será narrada ao outro, como organizar e analisar seus acontecimentos e achados de forma que, por meio do texto escrito, apresente sentidos produzidos no encontro das muitas vozes? Para responder a esta indagação, recorro ainda uma vez a Benjamin, nas ideias que tece em relação à figura do *coleccionador*. Como escreve em um de seus fragmentos “Cada pedra que eu achava, cada flor colhida, cada borboleta capturada, já era para mim o começo de uma coleção, e tudo o que, em geral, eu possuía, formava para mim uma única coleção” (BENJAMIN, 2009, p.124). Capturar cada evento produzido nos contextos pesquisados, nas observações, conversas informais e entrevistas realizadas nas SL, se debruçar sobre eles e, a partir de uma grande coleção, ir reagrupando. De acordo com Corsino (2014), um evento é um acontecimento único, que não se repete, porém, “ao ser organizado como discurso escrito e passar a compor o *corpus* da pesquisa, se torna uma peça de uma coleção” (CORSINO, p. 14). Para a autora, “o evento, ao ser inserido no texto da pesquisa, é recontextualizado e reordenado, sendo possível apreender e atribuir novos significados e sentidos” (idem). Mas como organizar essa grande coleção de eventos em pequenas coleções, para que possam ser analisadas de forma a levar-nos ao encontro de possíveis respostas e indagações para os objetivos da tese? Como organizar categorias de análises a partir do conjunto de eventos observados? O que sustenta os projetos dessas SL que alcançaram visibilidade dentro de suas escolas e junto à SME-Rio? O que as observações e análises das práticas realizadas e dos discursos enunciados revelam sobre esta questão? Como, na montagem que iremos fazer delas, poderemos dar espaço para que as diferentes vozes que adentraram a pesquisa apareçam? De acordo com Corsino (2015), pensar na montagem das peças que compõem o material construído numa pesquisa também traz, a partir do pensamento benjaminiano e das figuras do *coleccionador*, *trapeiro* e *flaneur*, a ideia de mosaico. Num mosaico, cada peça ao ser virada muda a composição do desenho inicial. Portanto, o acabamento que daremos ao material construído, como a autora ressalta, “será apenas uma possibilidade de mirada. A cada virada, outros desenhos se apresentam, evidenciando a contingência das escolhas” (CORSINO, 2015, p. 204).

Assim, ao nos deter sobre os estudos de caso, sobre os eventos que no nosso olhar emergiram do material construído, foi possível perceber cinco grandes coleções ou categorias de análise que atravessam as duas experiências de SL, no seu fazer e pensar cotidianos, nas funções que exercem em suas escolas. Nesse sentido, nossa proposta para este momento da tese não será analisar cada caso individualmente, mas trazer os atravessamentos que encontramos nas experiências dos dois e que poderão ser analisados a partir de diferentes eventos. Porém, antes de adentrarmos suas análises, cabe destacar os perfis das salas de leitura investigadas, o que inclui os perfis das escolas onde estas se inserem e também os de suas professoras.

Sala de Leitura 1:

Esta SL pertence a uma escola da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (4ª CRE), localizada no bairro da Penha. Foi inaugurada em 1931 e atualmente atende a quatro turmas de Educação Infantil (duas em cada turno), duas turmas de 1º e de 4º anos, três de 2º, 3º e 5º anos e três de 6º ano experimental (com apenas uma professora em cada uma). As turmas de 1º ao 6º ano funcionam em turno único, das 7h30m às 14h30m. A escola também conta com uma turma de Acelera e uma de Classe Especial (das 7h30m às 12h) e possui uma Sala de Recursos, com funcionamento nos dois turnos da escola. Esse formato atual da escola, porém, só se efetivou em 2015. Até 2012 a escola funcionava em dois turnos e atendia a turmas do 1º ao 9º anos. Em 2013 deixou de atender ao 9º ano e em 2014 ao 8º. Foi em 2015 que a escola assumiu o turno único, passando a não atender mais ao 7º ano, mas incluindo a Educação Infantil e o 6º ano experimental. Em 2017, divididos nessa nova organização, a escola atendeu a 532 estudantes. Segundo declarações de sua diretora, setenta por cento das crianças que a escola recebe pertence às comunidades que ficam no seu entorno, sendo que a grande maioria é oriunda da Vila Cruzeiro. A SL existe desde 1992, situa-se no andar térreo da escola, de frente para o pátio central, onde há grande circulação de crianças e professores, ocupa duas salas conjugadas e, desde 2016, conta com mobiliário novo, adquirido por meio de verbas oriundas de premiações recebidas em dois diferentes concursos. A partir da organização da SME-Rio, a SL 1 se configura como SL/Polo, o que significa dizer que, além de atender a toda a comunidade de alunos, pais e professores da escola onde se insere, apoia o trabalho de suas 30 SL/Satélites, localizadas em outras escolas da 4ª CRE. Esse apoio se dá em forma de reuniões mensais com as professoras dessas SL, nas quais há repasses de orientações da Mídia-Educação, informes sobre eventos, troca de experiências e atividades de formação. Por se tratar de uma SL/Polo, a SL 1 conta com duas professoras, aqui nomeadas de **Amanda e Silvia**.

Amanda:

Tem 52 anos e sua formação é em Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Desenho e Artes Plásticas. Atua na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro há 31 anos, já tendo ocupado tanto o cargo de professora de artes visuais, como de sala de leitura. Está nessa escola desde 1992, quando a então Sala de Mídias passou a ser denominada de Sala de Leitura. Como Amanda já atuava na SL de um CIEP, foi convidada para assumir a SL desta escola. Em depoimento à pesquisa, Amanda declarou: “Fui para Sala de Leitura por acreditar que com esse trabalho poderia estar de alguma forma contribuindo para o interesse e

crescimento das crianças da minha escola, sempre com dedicação, criatividade e amor pelos livros e pela leitura” (entrevista prof.^a1, SL1, 10/2017). Em resposta a outra de nossas indagações, sobre o que achava não não poderia faltar ao professor de SL, afirmou: “Dedicação, amor, compromisso, ser um bom leitor e estar disposto a orientar e incentivar a todos da comunidade escolar sobre a importância de ler bons livros e sobre a importância da leitura na vida das pessoas”(idem).

Silvia:

Tem 60 anos e está na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro há 39 anos. Tem formação em Pedagogia e em Biblioteconomia, mas sempre atuou na Rede como professora de turma e de SL. Está nessa escola desde 1999 e em 2009, a convite da diretora, assumiu a sala de leitura, junto com a professora Amanda. De acordo com seu depoimento, ela teria ido para a sala de leitura “por apresentar um trabalho dedicado e de qualidade com os alunos em sala de aula e sempre trabalhando em parceria com os projetos desenvolvidos pela atual professora de sala de Leitura”. Sobre o que não deveria faltar ao profissional de SL ressalta, entre outras coisas “o amor ao trabalho e acreditar na importância dos livros na formação do leitor; realizar projetos e atividades de leitura procurando incentivar o gosto pela leitura literária em nossa comunidade escolar; garantir e oferecendo o acesso aos livros de boa qualidade” (entrevista, prof.^a 2- SL1, 10/2017).

Sala de Leitura 2:

Esta SL está inserida num CIEP, com 25 anos de existência, que pertence à 6^a CRE e está localizado no bairro de Anchieta. De acordo com as entrevistas realizadas com as professoras da SL e com as atuais diretoras, a escola atende a uma comunidade diversificada e de classes sociais variadas: alunos de comunidades do entorno, oriundos de escolas particulares (cujos pais não conseguem mais pagar as mensalidades), de outros bairros e municípios que chegam à escola após os pais terem consultado indicadores de qualidade de ensino (em 201, o IDEB da escola havia aumentado para 6,4) e também filhos de professores da escola ou de outras unidades da 6^a CRE. Sua organização e funcionamento, ao longo desses 25 anos, também apresentaram mudanças: no início, funcionava em tempo integral (das 8h às 16h) e recebia estudantes da Classe de Alfabetização até a 4^a série; depois, foram incluídas turmas de Educação Infantil. Atualmente atende do 1^o ano do ensino fundamental até 6^o ano experimental, em turno único (de 7h30m às 14h30), somando 24 turmas e 760 alunos, no total. É uma escola que conta com uma estrutura para atender a alunos não ouvintes e com outras necessidades especiais: em seu quadro de funcionários há professores e estagiários intérpretes, além de uma sala de recursos. Como ressaltado, a SL 2 faz parte desta escola desde sua fundação e seu projeto foi gestado junto às primeiras propostas da escola. Ocupa uma sala ampla e independente do prédio onde estão as salas de aula, como proposto na arquitetura dos CIEP: fica no andar térreo da escola e próxima à entrada. É uma SL/Polo, com as mesmas funções já destacadas sobre a SL 1, e conta com duas professoras, embora em 2016 a equipe fosse composta por três profissionais. Como desenvolvemos o campo entre setembro de 2016 e outubro de 2017, apresentaremos abaixo os perfis das quatro professoras que estiveram no SL 2 neste período: **Vilma, Amélia, Elza e Lídia** (nomes fictícios).

Vilma:

Tem 51 anos e atua na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro há 32 anos. Tem graduação em Biologia e em Pedagogia e é pós-graduada em Psicopedagogia. Trabalhou por 19 anos na escola e em 2017 foi transferida para a Gerência de Educação da 6^a CRE (GED). Enquanto

esteve na escola ocupou os cargos de Professora de turma, Diretora Adjunta, Coordenadora Pedagógica e Professora de Sala de Leitura. Foi uma das professoras dessa escola que participou da entrevista exploratória, no primeiro momento do trabalho de campo. De acordo com seu depoimento: “Trabalhar na Sala de Leitura sempre foi um sonho, um desejo. Tive a oportunidade de trabalhar lá e dar continuidade ao projeto de leitura que ajudei a construir como gestora. Também vale ressaltar o amor pela Literatura e pelos livros, uma paixão desde criança!” (entrevista prof^a. 1-SL2, 10/17). Para Vilma, para ser professor de SL não pode faltar “o amor pela Literatura e a vontade de contagiar os alunos com esse amor!” (idem).

Amélia:

Tem 40 anos, é formada em Licenciatura Plena em História, trabalha na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro há 16 anos e está nesta escola há cinco. Há três anos foi para a SL, por indicação da direção, devido ao trabalho que vinha desenvolvendo com os alunos, em turma, utilizando sempre a literatura infantil como base, segundo seu depoimento. Para ela, o amor pelos livros, a organização e a dedicação são características que não podem faltar ao professor de SL. Amélia também participou da entrevista no momento do campo exploratório, sendo a professora que mais acompanhei no que tange à dinamização da leitura junto às crianças. Em maio de 2017, deixou a SL para assumir o cargo de diretora adjunta, compondo com a nova diretora a equipe que substituiu a antiga diretoria que esteve na gestão da escola por 20 anos.

Elza:

Tem 47 anos e é formada em Pedagogia/Administração Escolar. Atua no magistério há 26 anos e na Rede Municipal há 25 anos. Desde 1992 trabalha nesta escola, tendo ficado afastada por três anos (de 2014 a 2016) quando trabalhou em outra Unidade Escolar da Rede, na Escola de Formação Paulo Freire e na Mídia-Educação, da SME-Rio. Em 2017, retornou para esta escola, assumindo a SL, na qual já havia trabalhado por 10 anos. Ao longo desses 25 anos, também ocupou os cargos de professora de turma, diretora adjunta, professora de oficinas e professora de apoio à alfabetização. Em depoimento à pesquisa explicou:

Passei a trabalhar na sala de leitura devido ao envolvimento com o projeto de formação de leitores. Sempre considerei a sala de leitura o coração da escola. Acreditei na possibilidade de fazer desta escola, uma escola de leitores, onde todos se envolvessem com a leitura literária e a valorizassem como algo fundamental para a formação integral dos alunos. Depois de muito trabalho, muita luta pela conscientização da comunidade escolar, percebo que a literatura conquistou um amplo espaço nesta escola, embora tenha muito ainda a avançar (entrevista, prof^a. 3- SL 2, 10/17).

Lídia:

É Pedagoga, tem 54 anos e trabalha há 25 no magistério e na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Nesta escola, trabalha há 17 anos, tendo ocupado pelo maior tempo o cargo de professora de turma. Desde 2016, a convite da direção, está atuando como professora de SL, porém não participou da entrevista exploratória ocorrida em julho de 2016, pois naquele momento, encontrava-se em sala de aula, substituindo há várias semanas uma professora que estava de licença. No segundo semestre de 2016, retornou para a SL, quando pôde dar continuidade ao seu trabalho nesse espaço. No entanto, em meados do primeiro semestre de 2017, novamente foi deslocada para substituir uma professora de turma. Lídia, em seu depoimento, diz ter ido para a SL inicialmente por admirar esse espaço nesta escola e também por acreditar que um trabalho bem feito promove o encantamento. Sua intenção era a de dar continuidade ao trabalho dinâmico, diversificado e intenso que ela percebia ali. Quando

perguntada sobre o que não poderia faltar ao professor de SL, afirmou: “Atração, compromisso e formação. Gostar de Ler!!!” (entrevista prof^a. 4- SL 2, 10/2017).

Ainda na introdução deste 6º capítulo, a título de clarear os caminhos que nos fizeram chegar à organização das categorias de análise, apresentamos um resumo do que foi realizado nos dois campos:

1. Observações participantes:

- a) Do cotidiano do atendimento a turmas no espaço da SL: leituras de histórias, empréstimos de livros, exploração livre do acervo; cineclube; ensaios para apresentações.
- b) Do cotidiano de planejamentos das professoras de SL diante do acervo, do espaço, das possibilidades de ações e dos entraves do trabalho.
- c) De eventos literários coordenados pela SL: mostras de trabalhos, apresentações dos alunos, encontros com autores, Maratona de Histórias, Paixão de Ler, premiação do concurso de poesias, envolvendo diferentes interlocutores internos e por vezes externos.
- d) De reuniões das SL/Polo com as suas SL/Satélites e das SL/Polo com demais professores de sua Unidade Escolar (Centro de Estudos, Conselhos de Classe);
- e) De ações das SL para a circulação do acervo: seleção e entrega de caixas de livros para as salas de aula (SL 1); “Expresso da Leitura” (SL 2) - ação que disponibiliza livros em uma caixa circulante levada às salas de aula para serem escolhidos pelos professores; “Leituramania” – livros e leituras em outros espaços da escola (SL 2);
- f) De ações comandadas e/ou criadas também pelos alunos: “Leituramania” e “Historiamando” (ações que envolvem a interlocução alunos/alunos, por via da leitura) - SL 2; peças de teatro e leitura de histórias na SL para outras turmas - SL 1.
- g) Do processo de escolha e preparação dos alunos que fizeram parte do Projeto “Historiamando”, em 2017, na SL 2.
- h) De ações de divulgação do trabalho que acontece na SL: no WhatsApp e Facebook.

2. Conversas informais e entrevistas:

- a) Conversas informais com as crianças, sobre as atividades cotidianas na SL.
- b) Conversas informais com as professoras das SL e com as professoras de turma.
- c) Conversas informais e entrevista com as crianças que participaram do Projeto “Historiamando” (SL 2) em 2016 e 2017.
- d) Entrevista com crianças que participaram do concurso de poesia (SL 1), em 2016.
- e) Entrevistas com professores de sala de aula das escolas das SL1 e a SL 2.
- f) Entrevista com a nova equipe de direção da escola - SL 2.
- e) Entrevista com pais, no evento “Bieninha”, da SL 2.

3. Observações de documentos e de reuniões gerais:

- a) De portfólios dos projetos e de produções dos estudantes.
- b) De registros dos pais sobre o Projeto “Literatura em Minha Casa” (SL 2).
- c) Da 1ª Reunião Geral de Salas de Leitura Polo e Bibliotecas Escolares Municipais com a Gerência de Mídia-Educação - Diretrizes e Ações 2017.

4. Observações sobre minhas participações em ações propositivas:

- a) De encontros com as crianças, como autora de literatura infantil, nas duas SL;

- b) De ações propositivas tais como: leitura de histórias (nas duas SL), organização de rodas de leitura e escrita de histórias com as crianças (na SL 1);
- c) **Palestra** sobre salas de leitura, para **professoras das SL/Satélites** da SL 1;
- d) **Palestra** para as professoras de turma da escola da SL 2, sobre os clássicos da literatura infantil – tema do Projeto da “Bieninha”.

Este um ano de campo, cuja permanência nos levou a acompanhar as SL em dois anos letivos, contribuiu para que formássemos uma extensa coleção de acontecimentos e de enunciações. Ao revisitar os cadernos de campo, percebemos cinco grandes temas que mobilizam o trabalho delas e os organizamos em cinco categorias:

- . **O trabalho das SL em suas concepções e intenções.**
- . **Espaço e acervo: intenções e práticas cotidianas.**
- . **A interlocução da SL com as crianças da escola.**
- . **As funções e ações da SL com relação aos profissionais que atuam na Unidade.**
- . **O trabalho da SL que envolve interlocutores externos: visibilidade e ampliação cultural.**

Essas categorias, que são modos de olhar para o que se construiu no campo, serão por sua vez subdivididas em subcategorias compostas por diferentes eventos. O que atravessa os casos estudados, partindo das categorias, subcategorias e eventos elencados? Vamos à primeira subcategoria.

6.1 O trabalho das SL em suas concepções e intenções

Nessa primeira categoria, focalizaremos as indagações das professoras das SL sobre a concepção do trabalho que empreendem nelas e que envolvem diferentes práticas. Que preocupações e intenções adentram suas reflexões a respeito do que concebem e do que realizam na SL em função de seus diferentes interlocutores? Os eventos aqui reunidos em dois grupos revelam a reflexividade das professoras sobre aquilo que pensam e que desenvolvem. Nesse sentido, as indagações e intenções reveladas em suas enunciações entram em diálogo com os pressupostos da Mídia-Educação para o trabalho nas SL, com as políticas da SME-Rio que o atravessam, com questões que perpassam a formação delas e dos diferentes leitores da escola e com o próprio histórico da SL. Revelam o pensar das professoras frente a seus projetos e apontam para a busca por compreendê-los e atribuir-lhes significados. Uma procura que nos pareceu contínua, pois não foram reflexões enunciadas em entrevistas planejadas, com o propósito mais direto de se refletir sobre algo, mas principalmente em conversas

informais entre elas e eu e que ocorreram em situações diversas. Assim, organizamos esta categoria em duas subcategorias, a primeira refere-se às indagações sobre as concepções que embasam os projetos, em diálogo com seus históricos e os entraves que se apresentam e a segunda trata dos movimentos que empreendem para colocarem em prática suas intenções.

6.1.1. O lugar da SL no projeto político pedagógico da escola

Vejam os primeiros eventos desta subcategoria, que parte das enunciações da professora Vilma (SL 2), durante um encontro em sua SL/Polo com professoras de SL/Satélites. Ao ouvir informes e demandas colocadas por uma representante da GED⁶⁷ (da 6ª CRE), sobre orientações da SME-Rio, Vilma comenta comigo sobre a diferença entre o trabalho de leitura que elas desenvolvem na SL 2 e na escola e que iria na contramão de algumas orientações da Secretaria:

O importante é ver que lugar a leitura ocupa no projeto da escola

Aqui a gente tenta ler por prazer. Os alunos que participam do *Historiando* criam uma relação com o livro e com a leitura que permanece mais, que passa pelo afeto; bem diferente da experiência de ler para fazer provas. [...] A política atravessa o nosso trabalho em outras coisas também, como na questão das verbas que são iguais para todos, embora as escolas tenham realidades diferentes... [...] Para mim, a questão é mais embaixo: o importante é ver que lugar a leitura ocupa no projeto da escola. [...] Se a escola elege a leitura como algo importante e central, ela vai encontrar formas de resolver as questões. [...] Os eventos que a Mídia propõe para as SL, já estão consolidados dentro do nosso projeto, enquanto que em outras escolas, às vezes as professoras das Satélites nem sabem do que se trata (conversa informal, profª. Vilma, caderno de campo, 19/09/16).

Em suas enunciações, a professora entra em diálogo com as demandas colocadas por órgãos centrais da SME-Rio e que ela parece compreender passarem pela política de educação desta Secretaria, para marcar um posicionamento em relação a elas, apresentando suas réplicas. Afirma com clareza qual é o enfoque do trabalho com a leitura realizado em sua escola e SL e que se diferencia da proposta de ler para fazer provas. Percebe a interferência das políticas em outros aspectos do trabalho, mas defende a ideia de que quando se tem uma concepção fortalecida do que se almeja com a leitura, quando o projeto já está consolidado, é possível lidar com as demandas e propostas que chegam, recontextualizando-as e encontrando caminhos próprios para elas. Nesse sentido, em outra conversa informal, afirma que a cada três anos, toda a escola se debruça sobre o projeto político pedagógico que desenvolve, para reavaliar o

⁶⁷ GED – Gerência de Educação – um dos setores da 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)

trabalho de cada setor, o que inclui a SL, consolidar as concepções e práticas que já ocorrem e engendrar objetivos futuros. Nesse processo, cria documentos com questões a serem respondidas por seus profissionais, tais como “Construção do Projeto Político Pedagógico – Segmento Professor”, no qual o texto que o introduz afirma: “A participação de todos os membros da comunidade escolar é muito importante na construção de um novo PPP, porém a sua opinião e reflexão é fundamental” (documento disponibilizado para a pesquisa em 8/12/16).

A prática de refletir sobre o que se faz é parte da dinâmica dessa escola e marca a fala de Vilma quando ela apresenta seu olhar sobre o trabalho de leitura que realiza na comparação aos de outras SL da Rede e frente a demandas colocadas pela Secretaria. Nesse sentido, tanto Vilma, como outras professoras da SL 2, por vezes, tecem críticas a aspectos da concepção do trabalho que é proposto para elas. Em enunciações de Elza (SL 2), temas como o excesso de propostas que chega da Mídia-Educação para as SL, assim como mudanças que interferem no atendimento das turmas são trazidos por meio do diálogo com a própria história das SL, como nos registros a seguir:

Mídia-Educação apresenta um cardápio

Uma das coisas que Elza falou foi sobre o excesso de propostas da SL, que por vezes interfere no possível aprofundamento delas. Porém, diz que a Mídia-Educação apresenta um cardápio que não precisará ser obrigatoriamente cumprido em todas as suas proposições. Como exemplo, cita a atividade do *Pé de Paz*: refletindo sobre ele, diz que para a Mídia/Secretaria, o que elas realizaram já estaria bom (até saiu na televisão), mas que ela pensava diferente, não achava ter realizado bem a proposta só destacando livros sobre a paz em um dia único, expondo-os de forma criativa. Ela queria dar continuidade à proposta nos dias do *Leituramanina*: “é preciso dar espaço para mais leituras dos livros do *Pé de Paz*, relacionando-os com o que está acontecendo em nossa sociedade”. Diz desejar trabalhar com poemas que têm a ver com o tema, mas quer poemas que não falem sobre a paz de forma piegas. Nesse momento cita alguns que considera de qualidade, como os da poetisa Roseana Murray (caderno de campo, 16/05/17).

Atendimento na grade e projetos mais gerais

Conversei com Elza sobre o histórico da SL, dentro do projeto da Rede. Ela destacou a questão do atendimento às turmas estar sendo feito na grade horária, atualmente, e que ela não acha a melhor forma. Diz que quando foi da SL anteriormente, até 2013, não havia grade e ela podia se dedicar aos projetos mais gerais, como o *Historiando* (nesse momento, me apresenta o portfólio referente à primeira edição desse projeto, que é autoral da escola). Também comenta sobre projetos que realizava com o uso de outras mídias, me contando sobre um telejornal que criou com as crianças, só com notícias boas, e que esta tinha sido uma boa proposta para se discutir a realidade. Ainda nessa conversa, volta ao tema do atendimento na grade para tecer outras críticas e reflexões: diz que este atendimento foi colocado para cobrir aulas especializadas que existiam antes (economizando a contratação de professores), porém, para ela, esse atendimento em um tempo semanal não seria produtivo para as crianças. Afirma que não entende a SL como uma aula especializada e sim como um espaço para propor diferentes ações relacionadas à leitura, para toda a escola, a partir de diferentes projetos e que

mesmo que sejam realizadas por grupos de alunos, acabam contagiando toda a comunidade escolar (caderno de campo, 16/05/17).

Nesses dois eventos registrados no caderno de campo, observamos indagações da professora sobre o trabalho que desenvolve e vivencia. Primeiro dialoga com os pressupostos da Mídia-Educação para o trabalho, reconhecendo seus objetivos, porém apresenta a eles suas *contrapalavras* (Bakhtin, 1988), reflexões que buscam complementar o que é colocado como proposta institucional, respostas de um sujeito histórico e culturalmente situado. Nesse movimento, revela intenções para com o trabalho e conhecimentos sobre seu tema, marcando o lugar de onde enuncia: lugar de quem não apenas executa demandas, mas que, ao refletir sobre elas, busca autoria.

No segundo evento, Elza reflete sobre o projeto e se apoia na experiência vivida ao longo da história das SL na Rede. Dialoga com propostas que vigoraram com maior intensidade em outras épocas do Programa, como o trabalho que associa a leitura a diferentes mídias. Em suas reminiscências, a professora traz lampejos dessa história, por um lado, de forma saudosista, quando se recorda de projetos que não consegue mais desenvolver nesse novo formato de atendimento (na grade) nas SL, fruto de decisões da Secretaria. Por outro lado, ao rememorar fragmentos da história vivida, ao trazer o passado à tona, Elza aponta para a possibilidade de intervir criticamente naquilo que aparece como posto no trabalho de hoje e que teria deixado para traz outras experiências. Nesse sentido parece ir ao encontro do pensamento de Walter Benjamin (2011) quando o filósofo tece sua crítica à concepção evolucionista e linear da História e que em nome do progresso descartaria o passado. Para Benjamin, como Corsino (2015) nos elucida, a história não estaria encerrada e existiria a possibilidade dos homens intervirem nela e mudarem o futuro: “o inacabamento do passado se dá justamente pela possibilidade de apreendê-lo a partir do presente, trazer suas ruínas, trabalhar criticamente com os fragmentos e a partir do olhar do presente, quebrar com a continuidade homogênea de um tempo linear” (CORSINO, 2015, p. 206). Elza, como professora que atuou por 10 anos na SL e volta em 2017, ao recuperar ruínas do que foi vivido em outro momento e a partir do olhar crítico, faz com que o passado se coloque no presente, entre em diálogo com ele, podendo talvez interferir em seu andamento.

Destacamos ainda nesta categoria uma situação ocorrida na SL 1, a partir de entraves que adentraram seu trabalho no início do ano de 2017. A escola iniciou o ano sem sua diretora (afastada por estar respondendo a um processo administrativo, na Secretaria) e sob sindicância, sem coordenadora, com falta de duas professoras de turma

e sendo gerenciada apenas pela diretora adjunta e uma representante da SME-Rio, deslocada para a escola para tentar resolver toda situação. Quando retornei ao campo em março de 2017, encontrei as professoras Amanda e Silvia muito mobilizadas por esta situação, sentindo que o trabalho que desenvolviam estava ameaçado diante daquele quadro: ameaçado de não poder acontecer, pois elas estavam sendo chamadas a substituir professoras de turma, ou de acontecer sem a qualidade que elas intencionam para ele. Como observamos na entrevista com os professores da SL 1 na fase exploratória, suas professoras afirmaram contar na escola com uma direção que, por entender o trabalho da SL e apoiá-lo, buscava resolver a situação das substituições sem mexer em sua equipe. No entanto, esta diretora que estava há muitos anos na escola, não retornou em 2017, e os entraves da realidade que se impôs atingiu diretamente o funcionamento da SL. Foi nesse contexto que ocorreu uma conversa informal entre as duas professoras e eu, e que foi ampliada a partir da chegada da diretora adjunta e da representante da Secretaria. Vejamos alguns dos registros dessa conversa:

Não se trata de poupar a SL, mas de entender seu lugar na escola

Silvia está chamando a atenção para a gestão da escola que pode prejudicar ou ajudar o projeto da SL. Diz que com a antiga diretora era diferente e havia respeito com o trabalho da SL nas questões das substituições, pois elas não eram solicitadas para esta demanda. Silvia e Amanda resolvem chamar a diretora adjunta e a representante da Secretaria para conversarem com elas, na minha presença, sobre a situação que se instalou. Quando elas chegam, Silvia questiona a diretora adjunta sobre que estratégias ela estaria pensando para que a SL não parasse seu trabalho, uma vez que a SL atende a todas as turmas, tem um projeto definido e elas, como suas professoras, nunca entraram no esquema das substituições, já que a diretora antiga compreendia que isso seria prejudicial a todas as turmas e então criava estratégias para resolver a questão, como juntar turmas etc. Nesse momento, me pedem para explicar a pesquisa que estava realizando ali e que um dos motivos que me levava a escolher essa experiência de SL para analisar teria sido justamente a questão delas não serem deslocadas para salas de aula a cada falta de professor. Depois de me ouvir, a representante da Secretaria argumentou que a questão das substituições estava pautada nas orientações da SME-Rio e que a antiga diretora é que não poderia ter agido como agiu e que diante da falta de tantos profissionais na escola, elas teriam que substituir sim. Silvia usou vários argumentos, disse que o projeto que desenvolviam iria parar se elas fossem para turmas, que a SL seria usada de modo inadequado, como viu acontecer nesse início de ano quando duas turmas foram levadas ao mesmo tempo para lá, sem planejamento. Falou também do compromisso delas em apoiar as SL/Satélites etc. Diante dos argumentos de Silvia e Amanda, a representante da Secretaria disse que iria ver o que seria possível fazer para poupar a SL. Nesse momento, Silvia disse: “**não se trata de poupar a SL, mas de entender seu lugar na escola**” (caderno de campo; conversa informal, 09/03/17).

A reflexividade das professoras da SL 1 sobre o lugar que o projeto que desenvolvem ocupa na escola e a percepção de que sua sustentação depende da visão de quem está na gestão da escola, são questões que ficam claras no evento acima e que

ganham ainda mais força se levarmos em consideração a situação social em que as enunciações foram expressas, pois como entendemos com Bakhtin (2011), tanto as situações mais imediatas como o meio social mais amplo são determinantes da estrutura de nossas enunciações. Orientamos nossas palavras em função de nossos interlocutores, em direção a um auditório social. No caso deste evento, as enunciações de Silvia e Amanda se dirigiam a diferentes interlocutores, cada um ocupando um lugar social e hierárquico distinto. Uma diretora adjunta que não tinha autonomia para resolver a questão das substituições, o que acarretaria na quebra do trabalho da SL; uma representante da Secretaria, cuja hierarquia da função talvez lhe permitisse decidir o que seria feito; e uma pesquisadora que elas sabiam que apoiava o não deslocamento das professoras da SL. Nesse contexto, as enunciações de Silvia e Amanda tinham a intenção não apenas de expressar suas ideias, mas de agir sobre seus interlocutores, a partir de diferentes argumentos. Assim, ao solicitarem à pesquisadora que trouxesse para o diálogo os motivos que a haviam levado a escolher aquela SL para analisar, e que iam ao encontro do que elas reivindicavam buscavam uma confirmação, um argumento forte que pudesse agir sobre o impasse da situação. No entanto, as enunciações da representante da Secretaria não apresentaram as respostas desejadas pelas professoras e novas argumentações foram sendo tecidas. Nessa interação verbal, o que se observa nas enunciações das professoras é a tentativa de evidenciar para suas interlocutoras o lugar ocupado pela SL no projeto da escola, suas funções, sua existência – quadro que, do ponto de vista delas, teria que ser compreendido pela diretora adjunta e pela Secretaria para que o entrave ao trabalho da SL, ocasionado pelas substituições, fosse solucionado.

Importante ressaltar que, no final dessa conversa, quando as professoras dizem que não se trata de poupar a SL, mas de entender seu papel na escola, falam de uma concepção que para elas é clara: a de um trabalho que se pauta num projeto definido e que perpassa toda a escola, fazendo-se visível para muitos de seus interlocutores. Este argumento vai ao encontro da ideia de centralidade da SL na escola, presente nos discursos da Mídia-Educação, que analisamos no Capítulo 5, e nos das professoras entrevistadas na primeira parte do campo, entre elas, as próprias Silvia e Amanda.

Para ser um lugar central na escola, o “coração da escola”, as SL investigadas preocupam-se com os diferentes leitores que nela circulam, apresentando reflexões, sobre os entraves que se colocam, mas também indagações e intenções sobre ações que empreendem no cotidiano do trabalho e que ora envolvem a formação leitora delas próprias e dos demais leitores da comunidade escolar, ora apontam para as práticas de

circulação do acervo e para o funcionamento cotidiano da SL, ora para a criação, planejamento e avaliação de projetos, ora para a forma de comunicar, avaliar, registrar e divulgar o que fazem. A seguir selecionamos alguns recortes dessas reflexões, retirados dos registros das observações, organizando uma segunda subcategoria.

6.1.2 Intenções e movimentos da SL na escola.

Um movimento que ficou bastante evidente foi o que diz respeito à formação de professores para atuar na SL. A continuidade do projeto depende do conhecimento e compreensão das novas professoras sobre as funções e características do projeto. Assim, as antigas professoras da SL, em sua nova função de gestoras da escola, expressam sua preocupação em criar estratégias para a formação:

Formação

Silvia e Amanda (SL1), numa conversa comigo, falam sobre o grupo novo de professores que está na escola e que não passou pela experiência de formação que elas passaram no Concurso Escola de Leitores e que por isso elas teriam de criar estratégias para os professores entenderem a importância do trabalho de literatura para planejar melhor as atividades do projeto *Flupinha*. Também disseram que o trabalho da minha pesquisa vai ajudá-las a pensar suas práticas, pois trará um olhar teórico sobre o realizam (caderno de campo, 6/10/16).

Neste segundo evento, mais uma vez a importância dada ao movimento de formação é ressaltada, agora numa perspectiva de ampliação do olhar das professoras para o que já realizam por via do que a pesquisadora pode oferecer. Aqui se evidencia a importância dada ao lugar da universidade na articulação teoria e empiria e a responsabilidade de sua resposta. Fica posto a mão dupla que é o ato de pesquisar: a presença do pesquisador intervém, indaga, desperta desejo de parcerias numa continuidade do diálogo estabelecido.

Mais um movimento empreendido pelas SL pesquisadas: a preocupação em dar acesso à leitura à comunidade escolar: fazer o acervo circular e atingir mais leitores. Para os livros circularem e ganharem muitas mãos, seja dentro ou fora da escola, as professoras criam projetos variados:

Leituramania e Expresso da Leitura

Vilma (SL2) – ao me relatar o projeto Leituramania, quando várias ações de leitura se espalham pela a escola e os professores de turma também devem escolher livros para ler para seus alunos, explica que, ao perceber que nem todos se preparavam para esses momentos semanais, a SL criou então o *Expresso da Leitura*, uma caixa que roda as salas, já com livros pré-selecionados por elas, para que as professoras façam suas escolhas na hora: “como é difícil delas virem aqui para escolher, nós levamos os livros para elas” (caderno de campo, 8/12/16).

Café Literário e Historiamando

Amélia (SL 2) – numa conversa, comenta sobre o agendamento de um *Café Literário* com os pais: “a ideia é a de que os pais assistam as apresentações dos filhos (fechamento do projeto *Historiamando*) e depois, tomem café e visitem a SL”. Sua intenção, como me relata, é a de apresentar aos pais as estantes com livros para adultos e fazer fichas para eles realizarem empréstimos. Ao refletir sobre a atividade, conta que em outros anos, os pais mostraram-se interessados em levar livros emprestados, mas em geral escolhem livros para lerem com os filhos (caderno de campo, 1º/11/16).

Caixas de livros

Silvia (SL 1) – comenta sobre a questão das caixas de livros que vão para as salas e que, embora estejam lá, não significa que sejam dinamizadas pelos professores. Em seus comentários diz que é preciso contaminar os alunos (para o desejo de ler e pegar livros emprestados), para que estes contaminem os professores que ainda não têm essa prática (4/04/17).

Um terceiro movimento percebido foi a intencionalidade no desenvolvimento de projetos e eventos. As professoras da SL planejam e organizam suas ações, têm intenções claras sobre o que pretendem realizar, sejam projetos de cunho mais permanente, que já se instituíram na escola, seja os eventuais:

Evento sobre a paz

Amanda e Silvia (SL1) – numa conversa, comentam sobre um projeto sobre valores que estão realizando com as turmas e que surgiu a partir de reflexões sobre um evento sobre a paz, ocorrido em todas as escolas, a pedido do prefeito. A intenção seria aprofundar o tema em novas leituras. Comentam ainda sobre a intenção de trabalhar com gêneros literários, principalmente a poesia, devido ao concurso que aconteceria (caderno de campo, 12/04/17).

Maratona de Histórias

Vilma (SL2) – ao me relatar suas intenções para o evento *Maratona de Histórias*, diz que a proposta daquele ano seria a de colocar as crianças em contato com pessoas que não costumam ler em suas funções na escola e que nesse dia iriam ler para elas, como uma das funcionárias da Comlurb, o professor de Educação Física, entre outros, mostrando assim para as crianças que todos podem ler (caderno de campo, 18/10/16).

Historiamando e a participação das crianças

Elza (SL2) – ao conversarmos sobre o processo de escolha das crianças que fariam parte do projeto *Historiamando* de 2017, Elza me relata suas etapas, refletindo sobre o papel da criança que participa dele. Para ela, a criança se torna uma referência para os demais alunos e há uma responsabilidade nisso que precisa ser entendida e incorporada pelo o aluno que o integra (caderno de campo, 16/05/17).

Visita de autores

Amélia (SL2) – no relato que faz sobre a vinda de uma autora para conversar com as crianças dos 6ºs anos, Amélia mostra sua intenção de dialogar com as professoras dessas turmas sobre a necessidade delas apresentarem os livros aos alunos, visitarem o blog da autora, desenvolverem trabalhos para, dessa forma, prepará-los para a visita (caderno de campo, 25/4/17).

A organização de ações da SL se articula ao cotidiano de forma que um altera o outro, num movimento intenso de se viabilizar demandas e desejos:

Garantia da continuidade dos projetos

Vilma (SL2) – no relato sobre como o projeto da SL2 poderia acontecer em 2017, a partir de mudanças ocorridas na escola, no início do ano letivo, e que envolvia a saída da equipe de direção, coordenação e dela própria (todas convidadas a assumir cargos na 6ª CRE), Vilma me apresentou todo o caminho que haviam pensado para dar continuidade ao trabalho da SL. Nesse sentido, durante a conversa, foi passando por todas as propostas e formas de atendimento que fazem parte do trabalho da SL, elencando o que seria possível continuar, o que precisaria sofrer mudanças e quais eram as prioridades para aquele momento. Nesse sentido, apresenta uma reflexão sobre a necessidade de se garantir o atendimento semanal aos alunos, na grade, o que seria um direito deles, conforme ela explicita. Porém, devido à diminuição da equipe da SL (envolvida em substituições e mudanças de cargo e aguardando a chegada de novas professoras), para esse atendimento acontecer, elas dependeriam da parceria com os professores de turma (caderno de campo, 6/3/17).

O trabalho não é só com uma turma, é com toda escola...

Amanda e Silvia (SL1) – numa conversa que se iniciou informalmente, e que eu acabei pedindo para gravar, as professoras voltaram a relatar as tentativas delas junto à direção da escola e à CRE, para sanar os entraves que se colocaram com a falta de professores na escola, provocando uma descontinuidade no trabalho da SL, devido às substituições que as professoras passaram a fazer nas turmas. Nesse sentido, criaram um documento com uma proposta para solucionar a questão, mas que não foi aceita pela CRE. A diretora adjunta, agora atual diretora, não contrariou a decisão da CRE, mas criou uma alternativa: “A diretora falou: a gente sabe que vocês fazem um excelente trabalho, que não é só com uma turma, é com toda escola... O que gente pode fazer é a SL não atender mais na grade. Ela vai atender com os projetos que desenvolve, na medida do possível. Achamos maravilhoso! E agora vamos reformular nosso planejamento para atender dessa forma” (conversa gravada, caderno de campo, 24/05/17).

A proposta de trazer todos esses recortes, como um segundo grupo de eventos relacionado à primeira subcategoria - **O projeto da SL nas reflexões e intenções das professoras** - foi a de ressaltar como a reflexividade das professoras dessas SL adentra não só as concepções que elas revelam sobre o projeto (como analisamos no primeiro grupo de eventos), mas também suas preocupações e movimentos para com o trabalho cotidiano. Trabalho que também é registrado e divulgado.

Ao nos colocarem em contato com essas práticas, as professoras também trouxeram reflexões, tais como: a da importância de registrar o trabalho em portfólios para marcar o lugar da SL na história da escola e para, ao revisitá-los, poderem repensar o projeto, e a de que a divulgação que comunica o trabalho (por meio do Facebook e WhatsApp), aproxima os leitores, favorecendo e ampliando a visão destes sobre a SL.

De uma maneira geral, nos trechos destacados para o segundo grupo de eventos desta categoria percebe-se um diálogo estreito entre as experiências dessas SL e os pressupostos elencados pela Mídia-Educação para o trabalho a ser realizado nelas, na busca por torná-lo central nas escolas. Tais pressupostos requerem um olhar reflexivo

sobre a forma de conceber e agir em relação aos eixos que atravessam o trabalho - o espaço, o acervo, a dinamização e a gestão -, e ficou perceptível nas enunciações e movimentos das professoras das SL. Ao valorizarem o investimento na formação continuada delas e dos docentes da escola, para aprofundar e teorizar a prática, mostram preocupação em atingir leitores potenciais que circulam na escola, promovem o acesso ao livro e à leitura de várias formas, buscam compreender aspectos relacionados à formação leitora das crianças e que interferem nas dinâmicas empreendidas com elas e ainda tentam dialogar com a proposta e estrutura de suas escolas para dar continuidade à gestão dos projetos. As professoras das SL parecem procurar meios de ir ao encontro da ideia de fazer da SL “o coração da escola”.

Após as análises da primeira categoria, ressaltamos a percepção que tivemos sobre a reflexividade das professoras sobre aquilo que concebem e fazem e que aponta para uma busca contínua delas por caminhos que deem prosseguimento ao projeto: atitude que provavelmente contribui com a sustentação do trabalho, favorecendo sua visibilidade e reconhecimento dentro e fora das escolas.

6.2 Acervo e espaço: intenções e práticas cotidianas

Nesta categoria procuramos analisar eventos construídos a partir de registros sobre a organização e uso dos espaços e acervos das SL. O objetivo foi analisar as concepções e intenções que adentram o projeto nessas questões e que interferem nas práticas empreendidas pelas professoras e nas interlocuções provocadas por elas. Assim, organizamos três subcategorias: Ambiência, intencionalidade e flexibilidade do espaço; Espaços móveis e acervos em diálogo; Composição e organização de acervos.

6.2.1 Ambiência, intencionalidade e flexibilidade do espaço:

Como antes colocado, a mediação entre o livro e o leitor começa no ambiente, na sua organização, no seu clima e nas interações que favorece. Nesse sentido, refletindo sobre a ideia de ambiência a partir de indagações de Perrotti (2015), esta deveria ser tomada tanto em seus aspectos funcionais como nos estéticos. Como se dispõem os móveis, objetos e acervos nos espaços das SL observadas? Como estas disposições mostraram-se provocadoras de interações? Como acolhem a corporalidade dos leitores, convidando-os para os diferentes objetos culturais que estão ali dispostos? As SL observadas apresentam preocupações com a estética de seus ambientes? O cuidado estético é defendido por Perrotti (2015) como importante, não para ser

decorativo, mas porque “tem a ver com outras dimensões da vida, como a criação de vínculos, de relações dos sujeitos com o ambiente, com a mobilização de emoções e sentimentos” (PERROTTI, 2015, p. 136). O autor também ressalta que a estética deve ser considerada tanto em pequenos cantos de leitura, como em salas de leitura e bibliotecas maiores, que comportam variados ambientes e recursos.

Como será possível observar nas fotografias, as duas SL investigadas preocupam-se com a qualidade estética do ambiente, não só por beleza, mas porque parecem compreender que esta também provoca relações entre os leitores, os livros e o espaço. Assim, compomos um grupo de eventos sobre o planejamento dos espaços para analisar sua dimensão sígnica.

Na SL 1, as professoras Amanda e Silvia, em nossa primeira entrevista, contam que criar um canto, com bancos confortáveis, tapete, cortinas, algumas estantes baixas, pinturas nas paredes e nichos e caixas para destaques de livros, como se observa na Figura 1, sempre tinha sido um sonho delas para tornar o espaço mais atraente e convidativo. Explicam que, ao conhecerem experiências de bibliotecas da Colmbia, onde observaram espaços bem cuidados e esteticamente bonitos, onde os leitores pareciam felizes de estar ali, tiveram a intenção de fazer o mesmo na SL, com a verba de um prmio recebido e conseguiram. Para elas, criar esse canto, assim como outros cantos (figuras 3 e 4), seria uma forma de dar mais visibilidade aos livros, pois antes “a acomodação e a disposição dos livros não favorecia” (Silvia e Amanda, entrevista SL 1, 07/16), e uma forma das crianças se sentirem bem no espaço, com desejo de ler e de circular por ele. Nesses diferentes cantos, “eles podem circular e pra onde forem tem o contato com o livro [...] cada canto tem sua atração” (idem).

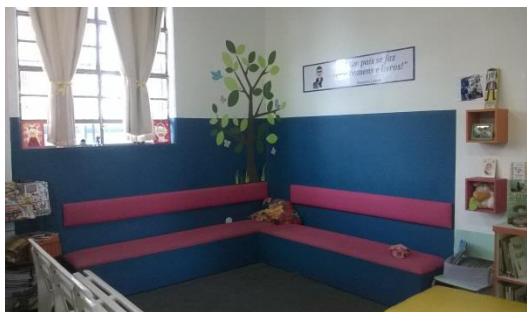


Figura 1- canto da SL 1



Figura 2 – canto da SL 1 –crianças lendo



Figura 3 – canto de fantoches – SL 1



Figura 4 – SL 1 – leitura individual

Na SL 2, nas figuras 5, 6, 7 e 8 também observamos esse cuidado estético para com o ambiente da SL, seja colocando os livros em aramados e estantes de forma que suas capas sejam expostas e atraiam os leitores, seja na forma de dispor o espaço para receber uma autora, colocando à vista elementos que fizeram parte da interlocução que as crianças haviam tido com eles e que continuaria no momento do bate-papo.



Figura 5 – expositores de livros - SL 2



Figura 6 – aluno escolhendo livro – SL 2



Figura 7 e Figura 8- espaço arrumado para receber autora – SL 2

As duas SL observadas, embora não sejam muito amplas, contam com diversos suportes de leitura e recursos, como livros, DVD, revistas, palco para teatro de fantoches, televisores, telas para projeções, estantes, mesas, cadeiras, banquinhos, aramados, caixas, bonecos etc. e que, na forma como são dispostos no espaço, criam outros ambientes que mobilizam as relações entre os leitores e entre os leitores e as leituras. Observamos uma flexibilidade na organização: suas organizações variam

intencionalmente conforme a atividade que será realizada, levando em conta a presença das crianças e também de adultos que utilizam as SL. Vimos o espaço planejado para reuniões e estudos (com mesas e cadeiras, cadeiras voltadas para telas de projeção, cadeiras em roda), para leituras compartilhadas entre as professoras e as crianças (em cantinhos, em rodas, em cadeiras enfileiradas), para leituras individuais e em grupos (silenciosas ou orais), com almofadas e tapetes no chão, para o uso de equipamentos eletrônicos (para assistir a filmes), para receber autoras, para destacar acervos, para apresentações dos estudantes e para a exploração livre do espaço, onde as relações acontecem sem o comando das professoras, como nas figuras 2, 3 e 4, destacadas acima.

Um dos eventos em que podemos analisar a questão do espaço planejado, com intencionalidade, diz respeito a uma mudança na disposição das cadeiras e aramados de livros para as atividades de ouvir histórias e em seguida, manusear e ler livros do acervo, ocorrida na SL 2. No segundo semestre de 2016, por conta de um projeto que envolvia a leitura de histórias do folclore, seguida da projeção de uma animação, a arrumação da SL estava quase sempre com as cadeiras enfileiradas e viradas para a televisão. A professora Amélia lia as histórias em pé, de frente para os alunos e as interlocuções aconteciam nessa configuração. Após a leitura, exibia o filme na TV e depois ou durante as crianças mexiam nos livros das estantes e aramados que ficavam no fundo da sala para fazer empréstimos, como na figura 9. Essa arrumação prevalecia, mesmo quando a intenção não era assistir filmes, embora tenhamos presenciado uma ou outra diferente. Quando retornamos ao campo em 2017, a arrumação havia mudado, com as mesas afastadas, um cantinho para ouvir as histórias, cadeiras em roda e todos os aramados no centro dela, como se perceberá nas figuras 9 a 14. O que essa nova arrumação traria de mudança para as relações entre os leitores, o espaço e os livros e para a “criação de vínculos do sujeito com o mundo que o rodeia?” (PERROTTI, 2015, p. 136). Quais eram as intenções das professoras ao conceberem o espaço dessa forma?



Figura 9: TV ao fundo, empréstimos de livros - SL 2



Figura 10: aramados no fundo da sala - SL 2



Figura 11: aramado no centro das cadeiras.



Figura 12: crianças escolhendo livros - SL2



Figura 13: leitura individual em volta do aramado



Figura 14: cantinho para contar histórias – SL 2

Segundo a professora Amélia, trazer os aramados que ficavam no fundo da sala para o centro onde estavam as cadeiras seria uma forma das crianças circularem melhor no espaço em momentos de leituras livres, contribuindo para a atividade de escolhas de livros para empréstimos. Houve uma intenção dela em mudar a disposição da sala para aprimorar essa atividade e que, de acordo com sua avaliação, a arrumação anterior não favorecia. Em nossa conversa, Amélia se referiu ainda ao cantinho que pôde ser formado onde antes estavam os aramados e que agora acolheriam melhor os momentos de leitura de histórias. Embora ela não tenha feito uma reflexão sobre ouvir histórias em cadeiras enfileiradas e de frente para uma TV como algo que talvez interferisse no modo de ler das crianças, na sua corporalidade e na forma delas trocarem impressões sobre o que ouviam, em nossas observações, a partir da mudança no espaço, esta foi uma questão que se fez clara. As crianças ao ouvirem as histórias aconchegadas umas às outras e próximas à professora pareciam mais à vontade para interagir com elas, fazendo perguntas, comentando os contos e experimentando os sentimentos que estes lhes provocavam de maneira mais corporal - abraçavam o colega do lado ou se aproximavam mais da professora, em momentos de medo, por exemplo: cenas que, em nosso entendimento, revelam o estreitamento dos vínculos entre sujeitos e entre eles e a leitura. O livro não é um objeto qualquer. É um objeto simbólico. Que desperta a palavra. Que provoca o afeto. Que coloca os sujeitos em relação.

A intenção de reorganizar o espaço em função do que se objetiva com determinadas atividades é recorrente nas duas SL. Há vários eventos na SL 1 em que as propostas eram de trabalhar com um autor específico, em função do projeto literário (*Flupinha*) que estava em andamento, no qual cada turma conhecia a obra de um escritor, para depois criar apropriações a partir delas. De acordo com a turma, as professoras criavam ambientes diferentes no espaço para ressaltar os livros que queriam apresentar aos alunos. Vejamos as figuras 15 a 18:



Figura 15: livros expostos num dos cantos da SL 1



Figura 16: crianças lendo livros destacados – SL1



Figura 17: livros no tapete entre as mesas – SL1



Figura 18: crianças escolhendo livros para ler

A forma de dispor esses livros no espaço, retirando-os das prateleiras e os aproximando espacialmente dos estudantes nas arrumações em roda ou no tapete entre mesas mostra que a intencionalidade da ação das professoras vai ao encontro do planejamento delas de trabalhar com determinados autores e funciona para os alunos como um convite à leitura. Nas figuras 17 e 18, as crianças são do 2º ano e ouvem sobre a autora Ruth Rocha. Em seguida, a professora lê um de seus livros e depois elas escolhem entre os livros expostos os que querem ler ou folhear. Na figura 15, vê-se uma tela ao fundo e os livros em destaque num tapete amarelo entre as mesas, onde estavam alunos do 5º ano. O objetivo da atividade era conhecer um pouco sobre todos os autores que seriam estudados na *Flupinha* (seriam projetados na tela) e depois ler alguns de

seus livros que estavam no tapete. O mesmo ocorre na figura 16, embora a tela não apareça na foto. A proposta, que se vincula a objetivos pedagógicos, seria a de dispor intencionalmente os livros no espaço de uma forma diferente da usual para convidar à leitura e ampliar os conhecimentos dos alunos sobre autores contemplados pelo projeto. Tal intenção se fez bem clara nas experiências das SL 1 e 2, atravessando as concepções e práticas que suas professoras empreendem, no que tange à forma de agir sobre os espaços que organizam cotidianamente em direção a diversos tipos de atividades e de interlocutores: nas figuras 19 e 20, observamos professoras da escola da SL 1, num grupo de estudos organizado pela SL para planejar o evento *Flupinha*. A figura 20 se refere à preparação do grupo de leitores da SL 2 - *Historiamando* (abordaremos essa ação na terceira categoria) - para se apresentarem à comunidade escolar.



Figura 19: Professoras em reunião na SL 1



Figura 20: preparação do projeto Historiamando - SL2

Finalizando as análises deste grupo de eventos sobre o **planejamento do espaço** ressaltamos a flexibilidade que encontramos nos espaços das duas SL: se por um lado, observamos ações e práticas de leitura que envolvem um planejamento intencional do espaço, por outro, percebemos que as SL pesquisadas deixam espaços flexíveis e tempos livres para possíveis interações entre os leitores e os elementos que compõem o espaço – dramatizações, teatro de fantoches, leituras de livros e gibis, escrita de histórias etc., sem a interferência direta das professoras. A interferência das professoras está na concepção e organização dos espaços de maneira que eles possam favorecer interlocuções, permitir o trânsito dos leitores, contribuir para que eles elaborem sentidos a partir das práticas que empreendem neles. Como já ressaltado, seria no trânsito que as crianças encontrariam “pontos de apoio para compartilhar e produzir com seus pares sentidos e experiências” (VILELA, 2015, p. 44). A presença dos sujeitos nos espaços das SL faz com que estes se alterem a partir das relações que ali são desenvolvidas, com aquilo que os compõem e com outros sujeitos. Quando se dispõe numa SL, como na SL 1, um canto de leitura conjugando teatro de fantoches, bonecos, fantasias e livros, tanto

já se anuncia a possibilidade de criação de relações a partir dele, como já se diz algo sobre a concepção desse espaço: como Perrotti ressalta, “cantos e salas de leitura, bibliotecas (físicas ou virtuais) são instâncias discursivas portadoras de sentidos. Significam” (PERROTTI, 2015, P. 133). Corsino, Travassos e Vilela (2017), ao analisarem práticas com o espaço e o acervo de BE e SL de escolas municipais do estado do Rio de Janeiro e ao observarem que há espaços que conjugavam livros a outros elementos, apresentam indagações que também ajudam a pensar nesse tema. Em suas reflexões procuram entender as BE/SL como lugares relacionais e de narratividade:

A ideia de que os livros possam estar junto a jogos, fantoches e fantasias, diz de uma concepção de espaço que entende a leitura enquanto prática criadora, produtora de sentidos. Para Benjamin (1994), a narrativa é uma forma artesanal de comunicação que necessita de tempo para acontecer. Narrar e ouvir histórias tem relação com uma atmosfera que não é cronológica, visto que se constitui de uma temporalidade não mensurável, baseada na intensidade (CORSINO, TRAVASSOS E VILELA, 2017, p. 39).

Na SL 1 encontramos esse espaço que parece provocar narratividade, pois permite que a relação das crianças com a leitura aconteça em temporalidades diferentes das que ocorrem numa aula conduzida. O tempo das crianças, nesses movimentos livres, mostra-se mais artesanal, o que parece contribuir com a experiência de leitura delas, embora esse tempo, por vezes, seja explorado de forma mais recreativa, como entretenimento, o que talvez não contribua tanto. Entretanto, conforme Pimentel (2011) ressalta as BE e SL não são lugares que apenas representam o ambiente informacional da sociedade: elas são também espaços para se imaginar leitor, de se constituir leitor, um lugar de formação: “Nesse espaço a criança [...] brinca com os livros e também brinca de ser leitor. Com isso, ela também se forma leitor.” (PIMENTEL, 2011, p. 124). Assim, no contato com elementos como livros, fantoches e fantasias, as crianças brincam com o que está no ambiente, se relacionam entre si e com a leitura, construindo suas narrativas, como é possível perceber nas figuras 21 a 24:



Figura 21: crianças lendo e usando fantoches – SL1



Figura 22: contando histórias com fantoches – SL1



Figura 23: contando histórias com fantasias – SL1



Figura 24: manuseando livros em grupos – SL 1

A mediação entre livro e leitor começa na concepção e organização de seu ambiente, como temos afirmado. E como Perrotti (2015) nos provoca a pensar, organizar espaços de leitura “é mais que um ato funcional. É decisão ética, política, própria de todo e qualquer ato educativo” (PERROTTI, p. 143).

Assim, ambiência, intencionalidade e flexibilidade mostraram-se fundamentais na tentativa das SL analisadas de se constituírem como espaços não apenas para guarda e divulgação de livros, mas para variadas interlocuções, provocadas por leituras individuais e coletivas, pelas narrativas, pelas recriações e invenções, pelas produções de sentidos. Em nossas análises, percebemos a procura das SL 1 e SL 2 por esses pressupostos, por tentar fazer das SL espaços dialógicos, e nesse sentido, ir ao encontro da perspectiva de se criar espaços de leitura “concebidos como instâncias de mediação e apropriação cultural, instâncias constituídas para dar forma objetiva ao *direito à cultura letrada*, prometido, mas não cumprido pela modernidade” (PERROTTI, 2015 a, p. 97). No entanto, embora percebamos essa busca, vemos também caminhos reflexivos e práticos que ainda poderiam ser mais perseguidos nessa direção.

6.2.2 Espaços móveis e acervos em diálogo

De acordo com os eixos do trabalho para as SL, explicitados pela Mídia-Educação, a organização de espaços móveis para a circulação do acervo e o incentivo à leitura deve adentrar o planejamento das professoras no cotidiano de suas ações e este de fato se mostrou um ponto forte no trabalho das SL observadas, o que nos permitiu criar outra subcategoria. De uma maneira geral, as duas experiências criam situações cotidianas para fazer o acervo circular pela escola, seja organizando caixas de livros para irem para as salas de aula (o que envolve questões relacionadas ao acesso ao livro, mas também critérios de escolhas para suas composições), seja criando outros movimentos para que os livros ganhem asas para além do espaço da SL.

Nas entrevistas exploratórias com as professoras das SL 1 e SL 2, a reflexão delas sobre a necessidade de extrapolar as paredes da SL, levando os livros para outros espaços e com isso atingindo mais leitores, já havia ficado muito clara, e foram reforçadas nas práticas que observamos depois. Tais reflexões e ações sustentam a concepção da SL como um dos espaços de leitura da escola e que, nas ações que promove, deve tentar garantir experiências com livros e leituras, que nem todas as crianças encontram fora da escola, o que revela uma dimensão ética e política do trabalho. Pensando sobre o papel da SL, no que se refere às práticas com os livros, Pimentel (2011) afirma ser importante “inventar e planejar, a cada dia, formas de viabilizar o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural, o que se materializa também no espaço e nas formas de circular e de dar acesso aos livros” (PIMENTEL, p. 125).

Também refletindo sobre estas questões, Perrotti (2015) nos provoca a pensar na ideia das “estações de leitura” – “ambientes especialmente constituídos para acolher, orientar e lançar sujeitos nas promissoras, mas intrincadas e desafiantes malhas da cultura letrada” (PERROTTI, 2015 a, p. 95). Para o autor, as “estações de leitura” seriam espaços de leitura dialógicos, entendendo o termo ‘estação’ “como lugar de permanência e de passagem ao mesmo tempo, de segurança e aventura, de interlocuções com o outro e consigo mesmo; [...] lugar de produção de sentidos, de conhecimento” (idem, p. 132). As estações podem ser cantos nas próprias salas de aula, organizados com estantes e armários, mas também com caixas e baús, ou podem ser as próprias SL e BE. A partir das colocações do autor, elas podem contar com instalações fixas (armários, estantes, salas) ou circulantes (caixas e cestos), porém, ambas as formas se configuram como lugares de guarda de um acervo a ser dinamizado. Assim, independente de elas serem planejadas como fixas ou circulantes e temporárias, há uma questão importante a pensar: como os leitores têm acesso a elas? Como elas podem se constituir como espaços dialógicos, nas quais diferentes vozes entram em interação, se alterando mutuamente? De acordo com Perrotti, as estações de leitura se objetivam nas escolas de várias formas: “Tudo depende das situações concretas, das lutas, das vontades, das prioridades, dos desejos e dos sonhos” (idem). Para Pimentel (2011), o importante seria indagar como as estações de leitura criam condições de acesso ao livro, afirmando também que “o que dá ‘uma identidade ao trabalho’ é o compromisso político-pedagógico de colocar livros à altura das crianças” (PIMENTEL, 2011, p. 125).

Destacamos fotografias e registros sobre a circulação de livros nas escolas dessas SL, que revelam as intenções dos projetos em criar condições de acesso ao livro, marcando a identidade deles: nomeamos esta subcategoria de **um pedacinho da SL**, inspirado na fala da professora Silvia (SL1), quando iniciava uma ação de distribuição de caixas de livros para as turmas da escola. Mas começemos com eventos da SL 2.

A SL 2, como comentado, promove uma ação para circulação de acervo, que acontece uma vez por semana, mobilizando toda a escola: *Leituramania*. Nesse dia, os livros saem da SL, ocupam e alteram lugares externos da escola, como pátios e árvores, “visitam” as salas de aula, por meio do sorteio de uma mala de livros que ficará toda a semana numa turma, e da passagem por elas do *Expresso da Leitura* (caixa com livros selecionados para serem escolhidos e lidos no dia). Embora todas as ações tenham como base a ideia de fazer o acervo circular e, com isso, ampliar o acesso à leitura, elas mobilizam as experiências de crianças e professores de formas particulares, pois lidam com tempos e espaços diversos. Ao serem colocados em lugares externos da escola, criam ambientes provocadores da leitura e que interferem nos modos de ler dos leitores e nas suas formas de interagir com os livros e com o outro.



Figura 25: lendo histórias no Pé de Livro – SL2

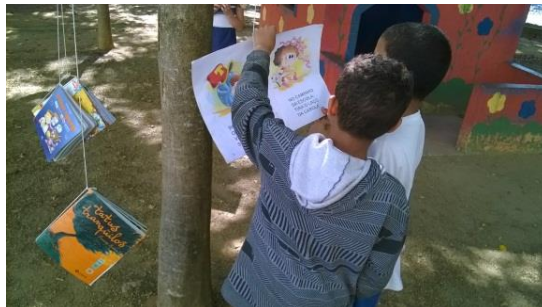


Figura 26: crianças lendo no Pé de Livro – SL2



Figura 27: crianças lendo no pátio da escola – SL2



Figura 28: aluno mostrando o livro escolhido – SL2



Figura 29: grupo lendo no pátio – SL2



Figura 30: leitura individual no Pé de Livro – SL2

No *Pé de Livro*, a leitura se dá de pé, coletiva ou individualmente, e o balançar dos livros na árvore, mostrando ou escondendo suas capas, chama mais ou menos a atenção dos leitores. A disponibilidade de tempo para a leitura de pé também parece diferente de quando se está deitado ou sentado num tapete, como aparecem em outras figuras. Nesses casos, a postura corporal dos leitores pode se misturar mais à materialidade dos livros. Mas se por um lado, ler sentado ou deitado pareça mais confortável, por outro, como observamos, diante de tantos livros ao alcance dos olhos, das mãos, do corpo todo, as crianças diversificam rapidamente suas escolhas. Como registrado no caderno de campo: “as crianças manuseiam os livros e leem um pouco, mas logo trocam de livros, porque outro chamou atenção ou porque outra criança veio mostrar o que estava lendo” (caderno de campo, 13/09/16). O grupo todo em cima de um tapete e em meio aos livros promove encontros individuais entre as crianças e os livros, mas também facilita a formação de pequenos grupos para compartilhar uma mesma leitura, com um leitor interferindo na leitura do outro: vejamos no evento abaixo, uma situação em que eu estava entre as crianças, no tapete de livros:

Leitura partilhada do livro das cartinhas

Duas meninas começam a ler; uma lê melhor que a outra; a que lê melhor ajuda a colega, mas essa pula logo algumas páginas e diz: “essa parte aqui é que é legal” (e me mostra uma cartinha no livro que se abre e forma o desenho do pijama). “Vocês querem que eu leia as cartinhas?” (pergunta). “Queremos!” Nisso, chegam mais duas crianças. Eu leio as cartas e vamos assim até o final da história. Num momento em que o texto apresenta uma rima, uma das meninas acha graça. Eu pergunto: “você viu que rimou?” “Vi. Foi legal”. No final da história (um menino diz que já sabia quem seria a vencedora do concurso), mas eu leio assim mesmo e eles parecem gostar. Então pergunto: “vocês sabem por que ela disse que o pijama era animal?” “Porque aparecem todos os animais desenhados aqui”. “É. Pode ser isso também”, respondo, e continuo, “mas quando a gente diz que uma coisa é animal, está querendo dizer que é uma coisa muito legal”. Eles ouvem minha fala, parecendo ter gostado daquela conversa (caderno de campo, 13/09/16).

Neste evento, nota-se que a interlocução que a princípio se dava entre duas alunas e o livro, convoca outros leitores no entorno para compartilhar aquela leitura,

naquele momento inclui inclusive a pesquisadora. A forma como os livros estavam dispostos nesse canto de leitura, criado sob a escada e sobre um tapete, e que funcionava como uma estação de leitura foi determinante da leitura e das relações que se estabeleceram a partir de então, possibilitando a troca de experiências interpessoais: num primeiro momento, uma das crianças que estava lendo o livro, que já o conhecia, tratou logo de expressar aos demais leitores o que, do seu o ponto de vista, realmente interessava, trazendo sua memória e experiência anterior de leitura. Quando entro no diálogo, trago minha experiência de leitora mais experiente, chamando a atenção para aspectos da narrativa, interferindo ainda na apreensão que elas fazem da leitura, uma vez que a falta de fluência dificultava que chegassem ao fim do livro. Com a chegada das outras crianças, o diálogo se amplia, promovendo outras indagações. E tudo isso só ocorreu porque os livros da SL foram disponibilizados, naquele dia, naquele espaço externo, proporcionando às crianças possibilidades de leituras e de interlocuções. Nesse sentido, é importante ressaltar que além do movimento de todos, frente ao discurso do texto, outros elementos referentes à materialidade daquele livro interferiram na produção de sentidos e nos modos de ler do grupo: grande parte da interlocução se deu a partir de uma cartinha que fazia parte do projeto gráfico do livro e que podia ser retirada dele, numa materialidade diferente do que se apresentaria se só estivesse desenhada.

Outra ação da SL 2 para a circulação e acesso aos livros e que acontece no dia do *Leituramania*, é o que as professoras denominam de *Expresso da Leitura*. Como explicamos acima, uma caixa de livros “visita” as salas de aula, munida de um pequeno acervo, do qual um ou dois livros poderão ser escolhidos pelas professoras das turmas para lerem com seus alunos. Acompanhei esta ação em diferentes dias de *Leituramania*, observando a forma como as professoras organizam seu acervo e como incluem os alunos no trânsito do *Expresso da Leitura* pela escola. São eles que percorrem as salas de aula, controlando os registros dos livros escolhidos.



Figura 31: caixa do Expresso da Leitura – SL2

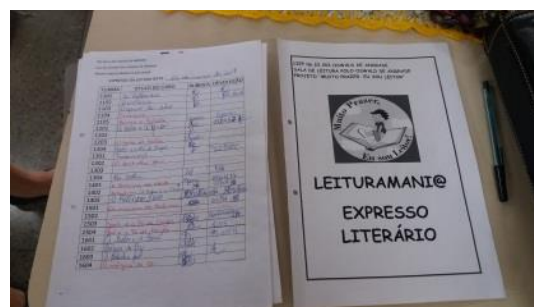


Figura 32: caderno de empréstimos do projeto – SL2



Figura 33: Expresso na sala de aula – escola/SL2



Figura 34: Expresso na sala de aula – escola/SL2

A ideia de fazer circular o acervo em estações móveis e com isso ampliar o acesso ao livro marca esta ação que se dirige tanto aos alunos, como às professoras de turma, pois é uma ação que vai ao encontro de objetivos das docentes da SL de contribuírem com a formação das colegas, no que se refere ao conhecimento de livros infantis que fazem parte do tema gerador do projeto literário do ano: como entendemos com Perrotti (2015, p. 141), as estações de leitura na escola devem comportar práticas que envolvam de forma contínua e sistemática não apenas as crianças, mas outros leitores de sua comunidade interna e externa – o que vimos acontecer nesse movimento destacado. Assim, em 2017, o tema do projeto era os clássicos infantis: nesse sentido, a caixa foi composta com livros desta temática que, ao chegarem às mãos das professoras, além de levá-las a conhecer mais títulos, ampliava seus repertórios e possibilidades de leituras partilhadas com as crianças, em outros espaços de leitura na escola, além da própria SL. Sobre esta ação, a professora Laura (do 3º ano) diz gostar da atividade e que sempre lê os livros que escolhe, ou no próprio dia do *Leituramania* ou ao longo da semana, antes do *Expresso* passar novamente. Ao conversar comigo também comenta sobre ação para circulação de livros que acontece na escola, numa prática já conhecida das crianças: “eu também gosto quando a mala é sorteada para minha turma: as crianças já estão acostumadas com essas dinâmicas” (profª. Laura, caderno de campo, 11/04/17).

A mala de livros a qual a professora se refere é também sorteada no dia do *Leituramania*. São quatro malas diferentes, com um acervo variado e cada uma delas fica na turma contemplada por uma semana. A diferença desta “estação de leitura” circulante em relação ao *Expresso* está na quantidade e diversidade dos livros que poderão ser acessados pelos leitores e nas diferentes práticas de leitura que poderão ser suscitadas ao longo da semana, como ouvir histórias, ler sozinho ou em grupos, em voz alta ou silenciosamente, manusear diferentes títulos, voltar mais de uma vez ao que interessou, levar livros emprestados, trocar ideias, participar de atividades de escrita a

partir das leituras etc. Na turma de 1º ano em que observamos um dia com a mala sorteada, a professora leu diferentes histórias, algumas crianças tentaram ler para o grupo, depois manusearam livremente os livros da mala e a professora ainda “aproveitou” uma das leituras para propor uma atividade mais ligada à alfabetização.



Figura 35: escolhendo livros da mala - escola/SL2



Figura 36: leitura de um livro da mala – escola/SL2



Figura 37: aluna lendo para a turma - escola/SL2



Figura 38: compartilhando livros da mala - escola/SL2

A chegada da mala na turma provoca a vivência da leitura a partir de diferentes práticas, umas mais pragmáticas, outras que proporcionam um diálogo maior entre os leitores. De uma forma ou de outra, as práticas provocam as crianças de variadas formas: pensar, relacionar ideias, brincar, imaginar, trocar experiências, voltar a leituras apreciadas, aprender, reconhecer letras, entre outras. Como salientamos no capítulo dois, para que o leitor se aproprie da leitura de modo significativo, como descoberta, como reinvenção, é necessário que se desenvolvam situações que ofereçam a ele possibilidades de estabelecer elos com os conhecimentos e leituras anteriores e com contexto histórico-social em que vive. Nas observações sobre as práticas desenvolvidas desta professora, naquele dia, vimos alguns desses movimentos, além de notarmos sua percepção sobre o exercício de lidar com a estação móvel de leitura que chega eventualmente à sua sala. A partir de enunciações da professora sobre esta atividade foi possível inferirmos sobre concepções de leitura que atravessam sua prática: uma leitura

literária que pode ser explorada mais livremente, que traz relaxamento, e outra que estaria a serviço de aprendizagens ligadas à alfabetização:

Explorando a história: isto e aquilo

A professora explica: “É um momento de relaxamento. Eu gosto de explorar as histórias, só pelas histórias mesmo. Aqui no 1º ano a gente é muito cobrada na questão formal da alfabetização. Então, depois de explorar livremente a história, aproveito para ajudar na alfabetização, pegando algumas palavras etc.” “Você acha que essa ação da mala de livros aproxima as crianças do livro e da leitura?” (pergunta). Ela responde: “Com certeza! Eles voltam sempre nos livros que gostaram” (caderno de campo, 5/4/17).

A proposta de organizar espaços móveis de leitura, para que os livros da SL circulem mais, proporcionando acesso à leitura em modos e tempos variados aos interlocutores da escola, envolve o diálogo espaço/acervo em diferentes aspectos, pois não basta que os livros saiam da SL, sejam divulgados e adentrem outros espaços: questões relacionadas a critérios para escolhas do acervo a serem disponibilizados, assim como práticas mediadoras que favoreçam o encontro entre livro e leitor também atravessam esses tipos de ação difusora da leitura. Nesse sentido, trazemos ainda um evento, observado na SL 1, num momento em que as caixas de livros selecionados para cada turma, seriam entregues a alunos e professoras.

A ação das caixas de livros, na SL 1, se inicia na composição dos acervos, mas envolve outros movimentos que congregam a relação espaço/acervo. Para fazerem a entrega das caixas, as professoras, no intuito de mobilizar os leitores para o uso delas, promovem um pequeno evento em que trazem “**um pedacinho da SL**” para o auditório, por meio de uma ambientação que busca imprimir nele o clima da SL conhecido das crianças, com livros destacados, imagens de autores, cenários de histórias, frases sobre a importância de ler e, num lugar de destaque (um palco), ficam os grandes “astros” da festa: as caixas de livros que serão entregues a cada turma.



Figura 39: canto do auditório com livros da SL1 Figura 40: auditório arrumado/mensagens sobre leitura



Figura 41: livros selecionados para as caixas/SL1



Figura 42: caixas de livros para serem entregues/SL1



Figura 43: momento da entrega das caixas – SL1



Figura 44: momento da entrega das caixas – SL1

Durante a atividade, Amanda e Silvia fazem comentários dirigidos às crianças e às professoras sobre o projeto da SL, que já foi premiado mais de uma vez. Falam do acervo que todos podem conhecer (inclusive os pais), e da ação que elas estavam propondo com as caixas como possibilidade de todos poderem ler cada vez mais, uma vez que estas ficariam nas salas por um tempo maior, permitindo leituras e empréstimos para leitura em casa. As docentes frisam ainda outras ações da SL que envolvem as histórias, a imaginação e a escrita e, em meio a esses discursos, falam da quantidade de acervos que selecionaram, comentando sobre gêneros e autores que poderão ser encontrados nelas. Ainda antes da entrega, realizam uma atividade lúdica com personagens que teriam saído dos livros (crianças fantasiadas), pedindo para serem lidos, e que desemboca na criação de uma história coletiva e teatral, envolvendo-os.



Figura 45: conversa sobre os livros das caixas – SL1



Figura 46: dramatização da história criada – SL1

Nesse movimento capturado nas Figuras 45 e 46, nota-se algumas concepções que as professoras imprimem no trabalho, quando pretendem promover o acesso aos livros. Há uma intenção em mobilizar professoras e crianças para este encontro com os livros tanto de forma lúdica, como reflexiva, provocando-as a pensar sobre os propósitos que envolvem a difusão da leitura na escola, por via das ações empreendidas na/pela SL. No entanto, discursos dirigidos às crianças tais como “o mais importante é vocês lerem os livros e incentivarem seus irmãos e pais a pegarem livros emprestados na SL também” (caderno de campo, 30/03/17), se por um lado reforçam concepções da SL sobre a necessidade de se oferecer acesso aos livros a diferentes leitores, por outro não problematizam o ato de ler. Por que seria importante ter acesso a tantos livros? Por que incentivar outros leitores a lerem? Como a ampliação de repertórios de leitura colabora com a formação dos sujeitos? Essas indagações não apareceram nesse momento de implantação do projeto das caixas de livros.

Outra concepção que está na base da ação das caixas de livros é a que perpassa a seleção dos livros para formar suas coleções: a partir de que critérios escolhem os acervos que circularão? Esse tema foi motivo de uma conversa entre a prof^a. Silvia e eu:

Compondo acervos: isto e aquilo.

As turmas saem e eu aproveito para conversar com Silvia sobre a escolha dos livros das caixas que irão para as salas. Ela me diz que são vários os critérios: passa pela competência de leitura (tamanhos de texto), mas também afirma que elas procuram colocar autores diferentes. Pergunto se elas se preocupam em colocar gêneros literários diversos e ela afirma que sim – livros de contos, de poesia, de imagem. Também explica selecionar livros maiores (como o Harry Potter) e outros livros que embora tenham textos curtos (como os que chegam via projeto “Minha primeira biblioteca” – para a Educação Infantil), podem interessar também crianças de outras séries e que como chegam muitos, dá para dividir por várias turmas. Nesse momento, Silvia destaca alguns, como o ‘Ou Isto ou aquilo’, que os alunos maiores também apreciam. Depois me mostra alguns livros de contos populares e de contos autorais, afirmando que os livros de contos são bons para o 5º e 6º anos, pois também podem ajudar a fazer as provas de livros que acontecem na escola. Além deles, diz incluir livros de leitura mais ligeira (como esses que se vendem em bancas) e gibis para serem lidos ali na sala em momentos de intervalos, etc. (caderno de campo, 30/03/17).

Observamos a partir dessa conversa que há uma reflexão das professoras sobre como compor os acervos (todos literários) das caixas que, ao longo da ação, pretende-se fazer funcionar como uma estação de leitura, numa extensão do trabalho da SL, e que envolve espaços, propostas e tempos diversos para a leitura. As caixas ficam por alguns meses nas salas e são trocadas por outras na medida em que alunos e professores já leram os livros. O tempo maior de permanência e convívio com o acervo selecionado, que se coloca nessa modalidade de circulação, parece interferir nas escolhas de sua

composição, pois nesta temporalidade estendida, haverá a possibilidade de se ler mais livros, autores e gêneros, a partir também das trocas entre os leitores, situações que não acontecem em um só dia. Observamos que quanto aos critérios de seleção, estes apontam para as seguintes direções: competência/níveis de leitura e/ou gostos das crianças, diversificação de gêneros e autores, apropriação pragmática dos livros e das leituras/propostas relacionadas ao ensino da língua portuguesa e entretenimento ligeiro. Questões sobre qualidade literária não fizeram parte dessa conversa, o que não significa que não haja essa preocupação no momento da seleção de livros nas SL analisadas.

Nesse evento da SL1, os critérios para seleção dos livros se aproximaram mais fortemente do conceito de *bibliodiversidade* – termo usado por Carrasco (2015) para se referir à pluralidade de gêneros que acervos de uma biblioteca escolar deve contar. Para a autora, a constituição do acervo de espaços de leitura é atravessada por critérios que envolvem diversidade, qualidade, concepções de leitura e de formação de leitores e deve ser compreendida como algo relevante para os movimentos que pretendem promover acesso ao livro, pois interferem diretamente nas relações que serão estabelecidas entre os leitores e os livros. A *bibliodiversidade* está presente na forma como a SL 1 seleciona os acervos das caixas, no entanto, este modo de escolher também é atravessado por projetos e objetivos mais pragmáticos, como foi o caso de colocar livros de contos na composição das caixas do 5º e 6º anos, para ajudar os alunos a realizarem provas. Portanto, há ambivalências na proposta de leitura literária: ora tende a um viés mais didatizante, ora para experiências de leitura que tomam a literatura como arte que indaga a vida, ora, ainda, para entretenimento.

6.2.3 Composição e organização de acervos:

Como Ezequiel Theodoro da Silva já apontava desde a década de 1980, “sem o bibliotecário, com seus conhecimentos organizacionais e de orientação, o espaço dos livros torna-se altamente caótico e tende a perecer rapidamente. Sem livros, o espaço torna-se inútil. Sem usuários, o espaço da biblioteca não se dinamiza, perde seu valor e morre” (SILVA, 1993, p. 69). Dialogando com as reflexões de Silva, mas tomando a realidade observada nas SL da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e colocando outros pontos nessa conversa, diríamos que os elementos mais importantes na constituição de um espaço de leitura que se quer em movimento seriam os acervos, o espaço, na forma como é concebido, os leitores e os professores que dinamizam o trabalho ali empreendido. São estes últimos, na configuração da Rede, os responsáveis

por organizar e dinamizar os acervos que se encontram nos espaços das SL. Mas como são constituídos os acervos das SL investigadas? Que gêneros e suportes de leitura fazem parte deles e são priorizados em momentos de aquisições? Há outros acervos além de livros? Como eles são guardados, catalogados e dispostos nas SL? Voltando às reflexões de Britto (2011), bibliotecas se organizam de diferentes formas, de acordo com suas finalidades e do público que pretendem atender, constituindo seus acervos a partir daí: quanto mais se puder prever o tipo de leitura que importa a seus frequentadores e organizarem-se nesse sentido, mais apropriadas elas serão. E como Perrotti (2015, p. 137) sublinha, a forma como os acervos são categorizados e postos em bibliotecas e espaços de leitura podem tanto facilitar, como dificultar suas localizações, podendo ainda estimular ou bloquear o movimento dos leitores pelo espaço. De acordo com o autor, “espaços de leitura reúnem e organizam repertórios culturais, tendo em vista objetivos que lhes são próprios” (idem, p. 137).

Nas observações que fizemos das SL foi possível destacar eventos relativos à composição e organização dos acervos. Encontramos nos espaços pesquisados livros de literatura infantil, livros informativos, livros para adultos, materiais para professores (como os produzidos pela MultiRio) e DVD. Além desses acervos, as SL contam com recursos como TV, datashow e computadores, nos quais livros digitais, sites informativos, filmes etc. podem ser exibidos e acessados, numa materialidade diferente da do impresso e que são também desencadeadoras de ações educativas e culturais. Porém, embora tenhamos nos deparado com essa diversidade de acervos e observado que DVD e vídeos da internet também são presença corrente nas propostas das SL, percebemos o lugar de destaque dos livros de literatura infantil: nas aquisições, nas formas como eles são organizados, sinalizados e expostos no espaço e nas dinâmicas que são empreendidas junto aos leitores.

São várias as formas com que as SL compõem seus acervos literários: recebem livros de projetos governamentais, como o PNBE, PNAIC⁶⁸, Minha primeira biblioteca⁶⁹, entre outros, ou de iniciativa público/privada, como o Projeto Trilhas⁷⁰, livros distribuídos pela SME-Rio e doações. Anualmente, há ainda verbas para comprar livros no Salão do Livro Infantil e Juvenil e na Bienal. Como as SL se movimentam

⁶⁸PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

⁶⁹Minha Primeira Biblioteca é um projeto da SME-Rio e tem por objetivo oferecer a cada criança da Educação Infantil dois livros para fazer parte do seu acervo pessoal.

⁷⁰ TRILHAS é um projeto do Instituto Natura, voltado à formação de professores que trabalham com crianças em fase de alfabetização e desejam aproximar a literatura das práticas de sala de aula.

nesse contexto? Com relação às compras, quais são suas prioridades? Passemos então ao grupo de eventos “**para compor o acervo de livros literários**”.

A professora Vilma (SL 2), comentando sobre o próximo projeto literário da escola (clássicos infantis), explica como alimentou o acervo nesse sentido.

Planejando as compras

Vilma me conta que a ideia de trabalhar com os clássicos surgiu no início de 2016, a partir de uma observação que fez do acervo da SL e, tendo percebido que havia poucos ou muito antigos livros de clássicos infantis, seria interessante ampliar esse tipo de acervo e então propor um projeto a partir dele (o que realmente aconteceu em 2017, num projeto literário que envolveu todas as turmas). Na conversa me diz que segue as orientações da Mídia-Educação para realizar compras e ampliar o acervo, e que a orientação é que o responsável pela SL observe seu acervo, pense no seu público e ouça as demandas e sugestões também de professores e alunos. Para trabalhar com os clássicos, Vilma me conta que para adquirir mais acervos sobre o universo dos clássicos, a SL se planejou um ano antes. Nesse planejamento, ela me diz que queria comprar livros clássicos, cujas adaptações fossem mais completas e também livros com ilustrações e projetos gráficos mais cuidados, se comparados com alguns clássicos vendidos em bancas, considerados por ela de pior qualidade, mas que se faziam presentes entre os acervos da SL (cadernos de campo, 6/3/17).

Observamos que a compra dos livros aqui não parte da necessidade de um projeto já posto pela escola. O que acontece é o contrário disso. A falta de um acervo de clássicos infantis na SL é que mobiliza Vilma a pensar em ampliar este tipo de acervo e então propor um diálogo com o projeto educacional da escola que envolve a formação dos leitores. Como destacamos antes, a escola da SL 2 agrega todos os seus setores nas avaliações e planejamentos anuais. Assim, quando Vilma diz que se preparou com um ano de antecedência para compor esse acervo de clássicos, diz de uma decisão e de um movimento que, embora tenha partido de suas reflexões, foi levada a todo o corpo da escola, adentrando seus variados planejamentos que incluem o desenvolvimento de projetos literários. Além de dialogar com o projeto pedagógico da escola, suas enunciações mostram a apropriação que faz das orientações que recebe da Mídia-Educação. De acordo com a entrevista de sua gerente, olhar para o acervo, avaliar sua adequação ao público da escola, sua quantidade, sua diversidade e qualidade é ação importante que deve ser empreendida pelas responsáveis das SL, funcionando como um dos indicadores para avaliar o trabalho realizado nelas. Como a gerente nos fala: “observar se esse acervo tem diversidade de suportes e de gêneros, para que o aluno tenha acesso a diferentes tipos de textos, autores; como esse acervo se constitui e que ações a gente precisa para ampliar, atualizar” (gerente de Mídia-Educação, 07/2016).

No caso das compras dos livros considerados clássicos infantis, observamos que as escolhas partiram de uma demanda de quantidade de acervos relacionada a este tema,

porém, na perspectiva de sua efetivação, reflexões sobre critérios que poderiam atribuir mais qualidade a este tipo de acervo, também foram levados em conta. Ao mencionar questões relacionadas aos textos das adaptações, às ilustrações e ao projeto gráfico, Vilma vai ao encontro de discussões que permeiam os estudos sobre qualidade na literatura infantil. Em artigo recente, Corsino, Vilela e Travassos (2017) discutem essa qualidade a partir da articulação entre três artes:

i) da palavra – que inclui a literariedade; ii) das artes visuais – ilustração; e iii) do design gráfico – que engloba o projeto gráfico-editorial da obra. Articulação compreendida, de acordo com Bakhtin (2003), como interdiscursividade entre as linguagens verbal e visual, numa estreita e indissociável relação entre forma e conteúdo. Interdiscursividade que inclui a presença das diferentes vozes que compõem os textos verbal e visual. [...] o livro de literatura infantil considerado de qualidade seria aquele em que as diferentes vozes em interlocução se abrem discursivamente ao leitor, que responde ao produzir sentido e se desloca afetado pela experiência estética (CORSINO, VILELA e TRAVASSOS, 2017, p. 27-28).

Em 2017, ao longo do desenvolvimento do projeto de clássicos que se efetivou na escola, observamos seu acervo renovado, os destaques que as professoras fizeram dele no espaço – organizando-o numa prateleira especial - e diferentes ações para fazê-los chegar aos professores e alunos da escola. Porém, na ação já analisada aqui - *Expresso da Leitura* (caixa de livros só com clássicos infantis que “visitava” as turmas toda semana) -, apesar de termos percebido o cuidado das professoras na escolha do acervo que rodaria, colocando nele títulos novos e de qualidade, observamos a presença ainda de livros que, apesar de considerados pelas professoras como de menos qualidade, permaneceram entre os selecionados. Talvez para aumentar o número de títulos disponíveis na caixa (podemos inferir), mas também, como comentado por elas, para ir ao encontro da expectativa de professoras de turma que, às vezes, na passagem do *Expresso* por suas salas, preferem ler livros curtos. Assim, compreendemos que a forma de fazer escolhas das professoras é atravessada pelas vozes de outros sujeitos com quem interagem na escola e que suas reflexões sobre a presença de acervos de qualidade em ações de acesso ao livro, com obras que provavelmente não poderiam ser adquiridas por muitos dos alunos que estão na escola pública, demandam um olhar mais criterioso.

Outro evento a ser destacado dentro do grupo **para compor o acervo de livros literários**, foi construído a partir comentários que ocorreram nas duas SL sobre o que comprar no Salão do Livro e na Bienal. Vejamos alguns eventos dos registros:

Que livros comprar no Salão do Livro?

Na SL 1, presenciei uma reunião entre as professoras Silvia e Amanda e as professoras das SL/Satélites que elas orientam. A conversa era sobre que livros comprar no Salão do Livro que se aproximava. As professoras

trocaram várias ideias: algumas disseram pegar dicas com alunos e professores; outras falam que para os alunos maiores, os livros dos Youtubers fazem sucesso e também os de terror; uma professora diz que comprará livros de acordo com o projeto literário que quer realizar; Silvia sugere que usem o grupo de whatsapp delas para colocarem listas de livros premiados; e uma professora menciona o livro de Luciana Trigo, “Meus Quinze Anos” que virará filme (caderno de campo, SL 1, 12/06/17).

Compra de livros de autores conhecidos: uma possibilidade?

Amélia me fala da vinda da autora Luciana Trigo na escola. Diz que conheceu a autora no ano anterior na Bienal, que o livro que ela estava lançando na época parecia muito interessante e que a autora havia se disponibilizado em ir à escola, no caso dos alunos terem lido o livro dela. Amélia me conta que comprou o livro, gostou muito, e então comprou mais exemplares dele para trabalhar com as turmas do 6º ano e então receber a autora. Relata também que a atividade do ano anterior havia sido um sucesso e se repetiria nesse ano, também porque o livro viraria filme (caderno de campo, SL 2, 25/04/17).

Os dois trechos destacados foram registrados em momentos diferentes que ocorreram nas SL investigadas, mas ambos apresentam questões que ajudam a analisar a forma como suas responsáveis constituem e nutrem seus acervos. O primeiro registro envolveu diversas professoras, além de Silvia e Amanda (SL1), revelando que são várias as formas com que elas pensam nessa constituição. Estas envolveriam a relação com o projeto que desenvolvem, com a percepção que têm sobre os gostos dos leitores com quem trabalham, com o conhecimento que mostram ter sobre a existência de acervos premiados e ainda com a produção cultural mais vinculada à indústria do entretenimento. Observa-se ainda a disposição de todas para o diálogo com o outro a respeito da demanda de compra colocada. Nos chama atenção a questão de se alimentar os acervos das SL com obras que atendam ao gosto dos alunos: sem dúvida isto é algo a ser levado em conta, pois os estudantes precisam se reconhecer no espaço da SL, vendo-se representados em seus desejos, mesmo que estes estejam submetidos à uma produção cultural por vezes mais massificada, como o caso de livros de Youtubers ou de obras de leitura mais ágil, que caem logo no gosto de leitores juvenis e que são rapidamente recriadas por outras mídias, com o livro “Meus Quinze anos”, de Luísa Trigo, citado nos dois trechos que ora analisamos e que virou um filme. Uma das questões que se coloca para a escola na composição dos acervos é como atender simultaneamente às tendências mais midiáticas do mercado editorial e a função política da escola de ampliação cultural. Entendemos que a escola não deveria se limitar a oferecer algo que a mídia já se encarrega de produzir, de forma mais consumível e descartável, embora para muitas crianças estas produções só possam ser acessíveis por meio da escola. A escola precisa então, além de oferecer tais produções, oferecer obras literárias capazes

de provocar crianças e jovens à vivência de experiências estéticas diversas, ampliando suas condições de leitores. Tais reflexões se expandem nas indagações de Britto (2012), quando discute o gosto no âmbito da promoção da leitura na escola:

Gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina. Trata-se de uma questão delicada e tensa, uma vez que ninguém tem a verdade do gosto e do bom, as escolhas e avaliações são sempre processos conflituosos, com múltiplas dimensões; mas é certo que, a sociedade massificada, a afirmação pura e simples da legitimidade do gosto espontâneo é, de fato submissão à ordem de produção cultural alienada e alienante (BRITTO, 2012, p. 50).

Ao cogitarem incluir entre as compras de acervos literários que fariam no Salão do Livro, títulos aparentemente ligados à produção cultural mais massificada, resvalam numa concepção de leitura e de formação de leitores, na qual qualquer leitura seria válida, bastando agradá-los momentaneamente. Para Britto (2015), porém, a promoção da leitura (que a constituição de acervos em SL e BE) não deveria se pautar “nem pelos ditames do mercado editorial e da indústria da informação e do entretenimento, nem pela necessária disciplina da aprendizagem escolar” (idem, p. 51). A função da promoção da literatura, na escola ou em movimentos culturais, seria a de “promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a esfera do imediato e produzem as indagações da condição da existência” (idem, p. 54).

Dando continuidade à análise do evento, e trazendo a questão da compra de livros da escritora Luísa Trigo, em função de uma futura visita dela à escola da SL 2, outras reflexões se colocam. As compras aqui foram feitas a partir da possibilidade de se encontrar com a autora, após a leitura de seu livro. Embora essa escolha tenha envolvido a questão do gosto, pois a professora apreciou a leitura e achou que os alunos também gostariam, devido à temática da adolescência presente nele. Por outro lado, ela vislumbrou a possibilidade de trazer uma dimensão mais cultural ao trabalho que realiza na SL. Como afirmou Perrotti em entrevista à Revista Nova Escola⁷¹, a biblioteca da escola deve extrapolar seu eixo educativo, desenvolvendo igualmente seu eixo cultural. Reforça que seria importante “trazer autores para conversar, discutir livros, formar círculos de leitores, reunir grupos de crianças interessadas num personagem, num autor ou num tema” (PERROTTI, entrevista Nova Escola, s/p): ações que fariam a biblioteca funcionar “como uma ponte entre o ambiente escolar e o mundo externo” (idem).

⁷¹ Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/biblioteca-nao-deposito-livros-423601.shtml>. Visualizado em 26/11/2015.

Sobre os usos dados aos livros oriundos de programas como o PNAIC e de projetos como o TRILHAS, a professora Amanda (SL1) comenta, numa reunião com as suas SL/Satélites, que os livros recebidos desses acervos, embora venham direcionados a turmas específicas (como os do PNAIC), são da responsabilidade de cada SL e não precisam seguir fielmente as orientações de tais programas: segundo suas orientações, as professoras podem criar outras formas para dinamizá-los, como, por exemplo, “juntar tudo das caixas e dividir por todas as turmas, assim, mais alunos vão aproveitar esses livros”. Silvia (SL2), que participa da reunião, complementa: “o livro chega à escola, ele tem que ser usado” (caderno de campo, 12/06/17), reforçando a ideia de que a SL tem a função de promover o acesso ao livro de diferentes formas, tentando atingir o maior número de leitores possíveis. Como elas avaliam, há livros que vêm com uma indicação para o 3º ano, por exemplo, mas que elas entendem serem interessantes para outras turmas, numa visão que evidencia o olhar mais investigativo e reflexivo delas sobre os acervos que compõem seus espaços.

Na SL2, o tema dos acervos do projeto TRILHAS e do PNAIC também fez parte de algumas observações realizadas neste campo, mas traz outra perspectiva de análise. Nesse campo, as professoras Elza e Lídia contam que, ao apresentarem os livros do Projeto Trilhas para as professoras de suas SL/Satélites, percebem que há qualidade naquele acervo e que se sentem instigadas a usá-los com seus alunos também. Mostram as categorias criadas pelo projeto para organizar os livros – “poesias/rimas; narrativas; livros de engano” e comentam que acham interessantes e provocadoras do desejo de ler. Dizem ainda que o material vem com orientações criativas, mas que elas podem se apropriar dele da forma como acharem mais interessante para seus alunos, o que revela a autonomia do trabalho docente com a leitura literária, fruto também das formações continuadas, seja das que receberam em serviço pela SME, seja as que procuram por iniciativa própria. Como vimos no perfil, as professoras das SL investigadas trabalham há muitos anos na Rede e na função. Portanto, acumulam conhecimento e uma vasta experiência na área que lhes permitem analisar, criticar e selecionar o que consideram pertinente às suas ações. Vale destacar que são responsáveis por contribuir com a formação das professoras das SL/Satélites e professoras de turma.

Por isso, Elza, na reflexão que tece sobre a forma como os livros que chegam do PNAIC estariam sendo usados nas salas de aula, diz preocupar-se, já que estes chegam à SL com a indicação de serem divididos para determinadas turmas e ela os envia sem que haja tempo de refletir com as professoras de turma sobre eles. Como Pimentel

(2011) analisa em sua tese, as professoras de SL recebem formações específicas para o trabalho com a literatura, em cursos diversos, diferente das professoras de sala de aula. Nesse sentido, questiona sobre a possibilidade dessa formação promover ou não mudanças no trabalho com a literatura que se desenvolve na escola como um todo, já que ao professor de SL caberia colaborar com o projeto pedagógico de sua unidade de ensino, de acordo com a SME-Rio: “a formação feita apenas pelo professor da sala de leitura tem força para promover mudanças no projeto político pedagógico da escola no que diz respeito ao trabalho com a literatura?” (PIMENTEL, 2011, p. 186-187). Em nossa análise sobre a preocupação de Elza, percebemos que o questionamento de Pimentel parece também atravessá-la. Elza possui formação para lidar com acervos literários, diz frequentar diferentes cursos oferecidos pela Secretaria, mas intui que talvez esta formação falte às professoras que irão lidar com o acervo do PNAIC. Vale destacar que as condições de trabalho das escolas nem sempre permitem tempo e espaços de interlocução entre professores, ainda que haja desejo de Elza de contribuir.

Por fim, para abordar o tema da constituição do acervo, vale ressaltar que há uma intenção das professoras em incluir nele, produções dos alunos da escola. Na SL 1, Silvia e Amanda procuram, sempre que há tempo, reunir em coletâneas histórias e poemas que as crianças criam livremente ou a partir de projetos da escola, para que venham fazer parte do acervo da SL. Já na SL 2, como mencionado na tese, as professoras reservaram em seu espaço uma estante (**Nossos autores**) apenas para os livros criados pelos alunos, afirmando que estes são acessados pelos demais leitores da escola, o que de fato vi acontecer algumas vezes. Mas o que está então em jogo quando se inclui na composição de acervos produções culturais dos alunos, dando destaque a elas? Como problematizado, é importante que as vozes dos leitores adentrem o espaço da SL também a partir de suas criações, de seus livros, de suas produções culturais. Isso dá a criança outro lugar, não só o daquele que consome e se apropria da cultura que ali está posta, mas daquele que produz ideias, inventa e favorece a circulação da cultura, o que também permite a ela construir noções que envolvem as ideias de autor e de autoria.



Figuras 47, 48, 49, 50: estante “Nossos Autores” e alguns livros dela – SL2

O segundo grupo de eventos relacionado aos acervos é o que se refere à sua classificação, organização e sinalização no espaço. Como abordado, uma sala de leitura não se sustenta apenas com a existência de livros e de outros acervos. Elas necessitam viabilizar experiências mobilizadoras, como ressaltam Perrotti, Pieruccini e Carneloso, “vínculos vivos com diferentes faixas de idade que atendem” (2016, p. 120). Para tanto, classificar, organizar e destacar os acervos que comporta, no intuito de provocar os leitores para o desejo da experiência com eles, torna-se importante. Como os diferentes acervos são organizados no espaço? Como essa organização pode ser “lida” por seus frequentadores, entrando em interlocução com eles? Que “linguagens documentárias” (PERROTTI, 2015) o organizam, entendendo que estas são códigos construídos culturalmente, que “pressupõem acordos, compreensões, experiências comuns?” (idem, p. 138). Como elas facilitam a localização dos objetos culturais que estão no espaço, contribuindo para a autonomia dos leitores nas buscas que fazem nele? Como os leitores compreendem esses “códigos” e “acordos”?

Esta discussão já foi abordada anteriormente, quando expusemos diferentes posicionamentos e possíveis caminhos para tratar dessa questão que adentra o trabalho das BE e SL. A classificação e organização dos acervos de uma SL deve seguir uma padronização fixa? Deve seguir os critérios da biblioteconomia, principalmente em relação aos livros? Pode criar outras formas de classificar e ordenar esses e outros acervos, procurando atribuir-lhes outra sintaxe e conseqüentemente gerar novos diálogos entre eles e entre eles e os leitores? Benjamin (2009), no seu fragmento, sobre o “desempacotamento” de sua biblioteca, se refere ao “suave tédio da ordem”. Aproximando a experiência de quem organiza a coleção de livros de uma biblioteca, com a de um colecionador que vai pouco a pouco inserindo nela novas aquisições,

Benjamin estaria apontando para a tensão que existe entre a ordem e a desordem nesse momento, pois cada elemento novo que entra na coleção suscita novas arrumações. Por isso, perguntamos: como as SL investigadas organizam suas coleções, compostas por diferentes acervos? Como os classificam? Como os sinalizam? Como revelam ou “escondem” seus “tesouros”? Pois como refletem Corsino, Vilela e Travassos, também inspiradas em Benjamin: “uma ‘verdadeira biblioteca’ seria aquela que guarda e desperta memórias individuais e coletivas, que permite o penetrar e as descobertas, mas, simultaneamente, esconde e guarda mistérios a serem desvendados” (2017, p. 19). Assim, vamos aos eventos do grupo **Para ler e explorar o acervo do espaço**.

O primeiro recorte que traremos diz respeito às orientações que as SL das escolas da SME-Rio recebem da gerência de Mídia-Educação quanto à classificação dos livros e à suas disposições e visibilidade no espaço e como suas professoras criam outras possibilidades para subclassificá-las, inventando também outras e encontrando novas “ordens” para organizar no espaço os livros que fazem parte delas.



Figura 51: cartaz com classificação dos livros/SL1 Figura 52: cartaz com classificação dos livros/SL2

Nos dois cartazes há a mesma classificação enviada pela Coordenadoria Regional de Educação (cujas orientações seriam de expô-los num lugar visível da SL), contendo ícones de cor representando cada uma delas: Literatura Infantil e Juvenil; Literatura Brasileira e Estrangeira; Ciências Humanas e Sociais; Ed. Física/ Ed. Artística/ Línguas; Ciências Naturais, Físicas e Biológicas; Ciências Exatas e Tecnológicas; Livros para Formação de Professores e Obras Gerais. Nota-se que as classificações se aproximam da forma mais convencional com que os livros são

encontrados nas bibliotecas, em grandes áreas do conhecimento. Comparando as duas figuras, encontram-se diferenças na imagem criada para os ícones, na ordem vertical em que eles aparecem no cartaz e nas informações específicas sobre cada um dos tipos de classificação, que consta do banner da figura 53 (SL 2). Essas informações trazidas abaixo de cada classificação, no caso da Literatura Infantil e Juvenil (maior parte do acervo das SL), sugerem as subclassificações - Contos, Fábulas, Narrativas, Poesia, Crônicas, Histórias em Quadrinhos para crianças e jovens - e são seguidas de certa forma, embora frente às demandas de leitura que já se tornaram frequentes em projetos da escola, as professoras das SL criem novas classificações que se tornam fixas, como “Histórias Africanas”, “Histórias Indígenas”, “Coleções”, ou temporárias, como “Olimpíadas”. Misturam ou não usam algumas das subclassificações sugeridas e, em contrapartida, criam outras, como fizeram com a categoria “Narrativas”: as obras de alguns autores mais lidos ou considerados por elas mais significativos, foram separadas em caixas ou prateleiras próprias, tornando-se mais uma organização/categoria fixa do espaço geral, enquanto que as narrativas dos demais autores, eram dispostas em prateleiras, por ordem alfabética dos títulos das obras.

Na orientação da Secretaria, todos os livros de literatura infantil e juvenil usam uma etiqueta de cor vermelha, mas ao serem colocados nas estantes, prateleiras ou caixas, recebem sinalizações diversas: etiquetas com letras que correspondem à ordem alfabética dos títulos dispostos em algumas prateleiras, etiqueta com o nome do autor cuja obra está reunida numa caixa ou numa estante, etiqueta com o tema dos livros que compõem outras classificações, como Literatura Africana etc.

As classificações gerais enviadas pela Secretaria não seguem a Classificação Decimal Dewey (CDD) – própria do campo da Biblioteconomia e que divide o conhecimento em dez classes, designando para cada uma delas uma numeração – códigos alfanuméricos, cuja complexidade requer conhecimentos específicos para dominá-los. Nas SL das escolas da SME-Rio, segue-se o sistema de cores, ou seja, constroem-se novos códigos para organizar e sinalizar os acervos: no entanto, é importante ressaltar que qualquer código construído pressupõe acordos e compreensões. O que significa dizer que ele precisa ser “aceito” e entendido pelos leitores, caso contrário, perderá sua função ordenadora e comunicativa: “a organização documentária não é um fim em si mesma, é recurso a serviço de ações educativas e culturais, só se legitimando ao viabilizar diálogos dos leitores com a ordem dos documentos, permitindo-lhes atuar afirmativamente *com* ela e *sobre* ela” (PERROTTI, p. 138).

O debate sobre as ordens que se criam para classificar e organizar acervos em espaços de leitura nos leva a reflexões sobre como sinalizá-los, como anunciamos acima. Não só os acervos de livros que se colocam em estantes, prateleiras e caixas, mas o espaço como um todo, que além de comportar outros tipos de acervos, conta em seu ambiente com cartazes indicativos e discursivos, além de outros materiais e recursos.



Figura 53: cartaz da SL1



Figura 54: mural na SL2

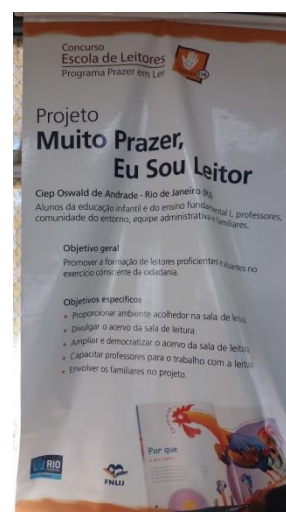


Figura 55: cartaz da SL2



Figura 56: Gibiteca na SL1 Figura 57: cartaz sobre o Cineclube/SL2 Figura 58: espaço da TV/SL2

As SL, ao sinalizarem seus acervos, materiais e recursos, apresenta a seus frequentadores uma forma de escrita, como observa Neves (2011). Uma escrita que contribui para o entendimento dos leitores acerca das possibilidades de uso dos acervos e acerca do próprio projeto que ali se desenvolve, pois alguns desses escritos reforçam discursos que dão identidade ao trabalho proposto (figuras 56, 57 e 58). Essa escrita e a

leitura que se faz dela facilita a busca dos leitores, promovendo a autonomia deles no espaço. Porém, são muitos os aspectos a serem lidos a partir das sinalizações e essa diversidade precisa ser destacada também a partir da orientação das docentes. Como a SL está organizada? Que classificações a constituem? Por que há livros destacados em caixas? Que tipos de leitura podem ser encontrados na SL? Por que há prateleiras de livros organizadas por ordem alfabética? Essas e outras indagações são pertinentes de se fazer junto aos leitores e podem contribuir para o encontro destes com as leituras. Nesse sentido trazemos alguns breves recortes de observações que envolveram organização e sinalização dos livros, e o conhecimento e apropriação ou não delas:

Encontrar e não encontrar os livros na SL

Chegam duas professoras procurando “livrinhos” de contos de fadas. Vilma (SL2) as recebe e vai mostrando alguns livros que estão na estante, numa separação de contos clássicos (que não estava sinalizada com etiqueta), composta de contos de fadas antigos e narrativas modernas, em prosa e em quadrinhos, com personagens clássicos (fadas, bruxas etc.). Vilma deixa as professoras ali e vai buscar outros livros. Enquanto isso, as professoras encontram na prateleira abaixo de onde estavam buscando, alguns contos de fada em prosa e em quadrinhos. Depois folheiam outros livros que estão por perto e acham, entre os livros de terror, um livro dos Irmãos Grimm. Uma das professoras pergunta a Vilma sobre um livro da Ruth Rocha, mas Vilma não o encontra entre os livros da escritora (separados especialmente na estante dos autores). Depois procuram o livro *Rapunzel*. Esse é encontrado, onde deveria mesmo estar (SL 2).

Procurar e escolher: capa, título e tamanho?

É dia do 6º ano fazer empréstimos. Alunos estão procurando por livros na estante e nos arcamados específicos de literatura infantil e juvenil, organizados por ordem alfabética (só a primeira letra) dos títulos. Mas os alunos não buscam por esse critério, folheiam os livros passando por diferentes prateleiras. Pergunto a três alunas como elas fazem para escolher: “pela capa”; “pelo título”; “não escolho livro pequeno porque lê rápido”; [...] “Achei! Eu não sabia que tinha esse livro aqui” – (vejo que é o livro *A Culpa é das Estrelas*). “Você já ouviu falar desse livro?” (pergunta). “Eu vi o filme, mas o livro não; dizem que é bem diferente” (ela responde) [...] Um menino está procurando o livro *Diário de um banana* e pergunta para Vilma onde ele está. Ela indica a prateleira marcada com a letra D, explicando isso rapidamente a ele; ele encontra o livro e fica feliz (SL 2).

Sabem que aqui na SL tem um lugar só de poesia?

Alunos do 5º e 6º ano (SL 1) estão organizados na SL ensaiando os poemas deles que foram premiados, para apresentarem no auditório para outros alunos. Fico ouvindo o ensaio e depois converso com duas meninas:

- “Vocês gostam de poesia?” (pergunta)
- “Eu gosto! Eu gosto!”
- “E vocês sabem que aqui na SL tem um lugar só de poesia?” (pergunta)
- “Sei sim! É bem ali!”
- “E vocês costumam pegar esses livros emprestados?” (pergunta)
- “Sim! No início do ano, a Tia mostrou esses livros pra gente ler. Depois a gente fez um trabalho de criar poesias”. [...]
- “Tia, eu também gosto de ler poesias num aplicativo de poesias e rimas”.

Poderíamos analisar estes três eventos sob diferentes perspectivas, mas faremos aqui uma reflexão sobre como o conhecimento e o convívio com a organização e sinalização do acervo de livros nos espaços da SL 1 e SL 2 propiciou o encontro dos livros pelos leitores. No primeiro evento, observamos que os contos de fadas (ainda que misturados a contos que apenas se aproximam do tema) ocupavam um lugar fixo na organização das classificações e subclassificações do acervo (embora sua prateleira não estivesse sinalizada/nomeada). Vilma, que tem intimidade com a forma da organização, pôde indicá-lo para as professoras com rapidez. Essas, por sua vez, ao perguntarem a localização desses livros e depois de outros, mostraram não ter familiaridade com a disposição do acervo da SL (talvez se as prateleiras estivessem sinalizadas, elas tivessem demonstrado mais autonomia, na busca). Mas o que pôde ser percebido é que esta procura necessitou da orientação de Vilma, se dando também a partir do manuseio livre, quando acabaram encontrando em prateleiras por perto, livros que seriam da parte dos contos de fadas, mas que estavam em outras.

Na segunda situação, vemos que a procura das leitoras se dá principalmente a partir do manuseio livre dos livros, embora elas digam escolher também pelo título, pela capa ou tamanho do texto. Nessa busca mais aleatória, encontram o que não estavam procurando, surpreendendo-se com a descoberta de um “mistério” até então desconhecido delas e que agora se desvendava. Nesse evento, porém, vemos também a questão da organização por ordem alfabética. De acordo com informações das professoras da SL 2, a organização e sinalização por ordem alfabética (pela primeira letra do título) era recente e havia sido pensada para ajudá-las na reorganização dos livros nas prateleiras destinadas às narrativas de autores não destacados e livros de outros gêneros, como os de imagem. Era para facilitar as buscas dos alunos nos momentos de empréstimos, que muitas vezes solicitavam títulos que conheciam. Por ser uma ação recente, percebemos que ainda precisava ser mais trabalhada junto às crianças para que de fato pudesse contribuir para as buscas. Quando o aluno procura pelo título *Diário de um Banana*, Vilma explica como proceder em diálogo com a nova organização. Sobre a questão da organização por ordem alfabética, Silva (2009) aposta que esta também pode ser uma estratégia para que o leitor, desde o momento em que começa a ler, vá ganhando autonomia no espaço:

se a criança na fase de alfabetização, buscar o livro *Cinderela*, o professor regente [...] não precisa se deslocar para encontra-lo para a criança. [...] Deve, nesse momento, incentivar a criança a buscar, ela mesma, o livro desejado perguntando-lhe: com qual letra começa *Cinderela*? Pergunta como essa estimula a criança a pensar na própria organização do acervo. E com isso,

pouco a pouco, acostuma-se a buscar o que necessita. [...] torna-se mais autônoma (SILVA, 2009, p. 131).

Já no terceiro evento, percebe-se que o que proporcionou às crianças conhecerem e reconhecerem na organização da SL, a presença de um tipo de acervo – a poesia – como uma das subclassificações da literatura infantil, foi a prática realizada pela professora: as desenvolver uma ação educativa e cultural com a leitura de poemas, informou as crianças sobre a localização desses acervos na SL, para que eles pudessem ter autonomia para busca. A fala da aluna que diz gostar de ler poesia num aplicativo mostra que ela reconhece e é usuária de outros espaços/suportes de leitura deste gênero.

A observação do trabalho das SL 1 e SL 2 em relação à organização de seus acervos, e de como esta provoca os leitores para a vivência de práticas culturais de leitura, nos leva ainda a destacar outros eventos que mostram possibilidades de reunir, dispor e dinamizar acervos de livros a partir de coleções temporárias. As SL das escolas da SME-Rio possuem uma organização oficial, mas criam outras classificações e coleções temporárias (temas como as olimpíadas, autores e gêneros que serão trabalhados num período etc.) e outras que começam temporárias e depois, pelo interesse dos leitores ou outras razões, se tornam fixas. Mas a pergunta é: como essas novas coleções podem provocar os leitores a ter o desejo de se relacionar com elas?

Mostrando os Livros novos!!

Chego à SL 2 e Amanda está apresentando para as crianças de uma turma os livros novos comprados no Salão do Livro e os que vieram nas caixas do PNAIC. Havia reunido todos eles em cestos temporários e num mostrador, que os destacavam do restante do acervo de livros. Na conversa com as crianças diz que os livros ainda serão registrados para depois poderem ser emprestados. Mostra alguns que já estão com a etiqueta vermelha e sobre os significados das cores das etiquetas. Depois lê o livro *Bocejo*, que está entre os novos, chamando a atenção das crianças de que ele faz parte da coleção do *Telefone sem Fio*, que eles conhecem (e mostra o lugar dos livros de imagem na organização das estantes). Um aluno mostra que descobriu entre os livros expostos no mostrador, um que dizia ser premiado. Amanda pega o livro e faz vários comentários sobre a capa, o autor etc. Crianças começam a ficar interessadas nos livros que estão nas caixas e no mostrador e começam a manuseá-los. [...] Na turma que chega depois dessa (a proposta é a mesma) acontece o seguinte diálogo:

Amanda: Vocês estão vendo alguma coisa diferente na SL?

Crianças: Sim! Livros novos!!

Amanda: Pois é. Cada vez que vocês vêm aqui é uma caixinha de surpresa! A gente vai mostrar pra vocês alguns desses livros novos aqui separados pra vocês conhecerem. / Criança: Eu que quero ler todos!

Amanda: Logo que a gente colocar as etiquetas vocês vão poder levar.

Amanda repete a atividade feita com a turma anterior e logo as crianças se interessam em pegar esses livros. Pedem novamente para levá-los naquele dia, mas ela explica sobre a catalogação, mostra o quadro de sinalizações do acervo e diz que depois de etiquetados, poderão ser emprestados. Depois propõem que eles escolham livros das estantes para levar e os que ela havia mostrado poderiam ser lidos ali na hora (caderno de campo, 5/7/17).



Figuras 62 e 63: leituras individuais e em duplas de livros novos – SL1



Figuras 64 e 65: escolha de livros nas estantes da SL1

Apresentaremos agora o segundo evento desse grupo que traz como tema a questão das organizações flexíveis e temporárias:

Destaque de coleções para trabalhar valores

Chego na SL e pergunto para Silvia como ela está desenvolvendo o projeto que tinha pensado para dar continuidade a atividade sobre a paz, realizada semanas antes, à pedido da Secretaria. Silvia então me diz que gosta de começar o ano tratando de temas que envolvem os valores, para os alunos ficarem mais calmos também, se respeitarem, se cuidarem, como ela explica. Sugiro algumas histórias que tratam das relações, mas ela me diz que já está selecionando algumas e então me mostra algumas coleções que ela considera boas para se trabalhar com valores e que já destacou nas prateleiras de uma estante, para ganharem destaque no acervo (caderno de campo, 12/04/17).

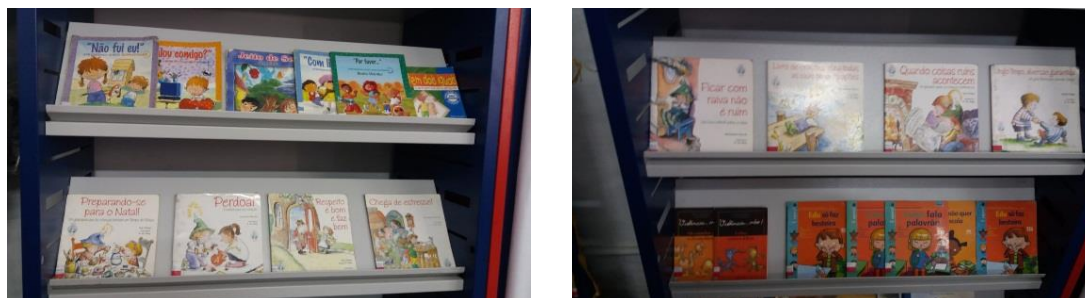


Figura 66 e 67: destaques de coleções de livros nas estantes da SL1

Nesse segundo evento, é possível pensarmos sobre as concepções de infância, de leitura e de literatura que parecem estar presentes na escolha dos livros que vão compor mais uma coleção temporária, no espaço. Como já abordado, a diversidade de possibilidades para classificar e dispor acervos numa SL pode também revelar

concepções daqueles que por elas se responsabilizam. Concepções de infância, de leitura, de literatura e de leitor. Qual o papel da leitura na formação das crianças (não só como alunos, mas como sujeitos)? O que se esconde e o que se mostra no acervo? O que se quer oferecer às crianças em termos de leitura? Por quê? Que acervos escolher para partilhar com as crianças, de acordo com objetivos de projetos que se criam? São muitas as indagações. Inúmeras. Entendemos que essas respostas dependerão dos posicionamentos dos sujeitos que trabalham nesse espaço, de compreensões que estes têm sobre infância, livro, leitura e literatura.

Como observamos, Silvia tem um objetivo claro com o projeto que intenta realizar: trabalhar com valores, para as crianças ficarem mais calmas, se respeitarem etc. Uma proposta que nos parece pragmática. Assim, indagamos: com que concepção de infância ela está operando ao desejar apresentar esse tema a partir de livros aparentemente tão diretivos e talvez menos literários? No entanto, vale sempre ressaltar que literatura e infância são conceitos construídos, como Corsino (2010) elucida, variando conforme a época o lugar, os grupos sociais e seus valores: os dois conceitos também se inter-relacionam já que a literatura infantil surge quando se passa a conceber a criança de forma diferenciada do adulto. Nessa mesma direção de reflexão, Amarilha afirma que a literatura infantil nasce atrelada a metas pedagógicas do século XVIII, quando se consolida um conceito mais específico de infância, e quando surge a necessidade de educar as novas gerações de acordo com os moldes civilizatórios de então. Assim, associada a uma meta pedagógica, nasce “uma literatura de cunho didático, em que o lúdico é apenas recurso para a instrução” (AMARILHA, 1997, p. 46), e a criança, receptora das obras, é tomada sob a ótica da falta e do porvir, precisando ser instruída e preenchida de valores, para vir a ser alguém futuramente. Uma literatura que pressupunha um leitor com menos liberdade de expressão. Em contraponto a essa visão de infância, que contribui para a produção de obras com um cunho mais instrumental, poderíamos também pensar as crianças, a partir de Benjamin (1994), como sujeitos históricos e culturais, com demandas presentes e que não apenas internalizam a cultura na qual estão inseridas, mas recriam-na nas suas brincadeiras, nas suas leituras, subvertendo muitas vezes a ordem do mundo estabelecida pelo adulto. Crianças leitoras com potência de dialogar com os textos literários que lhe são apresentados, não apenas entendendo suas possíveis mensagens, mas dialogando com elas e produzindo sentidos. As contradições em relação à visão sobre a infância atravessaram os tempos e permanecem hoje, favorecendo a criação de obras literárias

para a infância que ora optam por textos de cunho moralizante, com a intenção de tutelar, informar, ora pelos que apostam na inteligência e sensibilidade da criança, abrindo espaços de liberdade para que ela extrapole e encontre novos sentidos na leitura.

As obras escolhidas por Silvia parecem ir ao encontro de narrativas de cunho instrutivo e moralizante, apresentando uma proposta de interação mais pragmática. De acordo com Paulino (2000), “as narrativas trazem àqueles que as ouvem, leem e veem uma proposta básica de interação, que geralmente se apresenta a outras, mas que funciona de modo a utilizá-las segundo o propósito dominante do texto” (PAULINO, 2000, p. 43). Entre estas propostas, a autora destaca a proposta pragmática, a ficcional e a informativa. As coleções a que Silvia se referiu e destacou no espaço como uma coleção temporária, apresentam narrativas que se aproximam de uma proposta mais pragmática, o que é possível notar já pelos títulos de alguns livros, onde a mensagem da história já está posta e dificilmente se abrirá a outros sentidos pelo próprio fechamento que encerra: “Perdoar”, “Respeito é bom e faz bem”, “Não fui eu!”, entre outros. Como Paulino (2000) explicita, propostas como essas intentam mudanças de comportamento nos leitores, pois “trata-se de um tipo de narrativa condutora de comportamentos, que se propõe a interferir na vida dos destinatários de modo direto” (idem, p. 43). O que vai ao encontro dos objetivos da professora ao escolher esses livros para desenvolver o projeto sobre valores e que acaba por revelar concepções de leitura, literatura e infância que também perpassam as práticas empreendidas e vivenciadas nesta SL, embora não sejam as únicas, como vimos em vários outros momentos do trabalho que ali se desenvolve.

Nessa categoria que ora encerramos, discutimos as intenções e práticas cotidianas das SL com relação aos seus espaços e acervos, na relação com diferentes leitores: ambiência, flexibilidade do espaço, espaços móveis e circulantes, composição e organização de acervos, interações com os leitores. Elementos que estão na base do trabalho desenvolvido nas/pelas SL investigadas, que dialogam entre si e que exigem responsabilidade das professoras que os conduzem.

6.3 A interlocução das SL com as crianças da escola

Como já foi possível observar nas análises das duas categorias anteriores, os trabalhos realizados nas SL se dirigem a diferentes interlocutores. Há práticas mais voltadas para sua própria organização interna, no que tange aos espaços e acervos, práticas desenvolvidas para o atendimento de professores ou dirigidas a eles, práticas

que envolvem interlocutores diversos ao mesmo tempo, incluindo por vezes os que estão fora da escola, como pais e escritores, e as especialmente voltadas para as crianças. Nesse item, focalizaremos a interlocução das SL com as crianças da escola: além da forma como constituem seus espaços e acervos para recebê-las, que práticas de leitura são ali vivenciadas? Como acontece a mediação da leitura literária, já que esta mostrou ser o tipo de leitura preponderantemente presente nelas? Como as vozes das crianças aparecem nos momentos de interlocução? Como acabamos de abordar, o gerenciamento de uma SL e as práticas que dele/nele surgem é atravessado por concepções: de infância, de leitura, de literatura, de leitor, de formação de leitor. Concepções que sustentam o projeto dando-lhe uma identidade. Dividimos esta categoria em outras duas. Vamos à primeira delas.

6.3.1 As práticas com a leitura literária na SL

Em nossas observações, registramos muitos momentos de interação e construímos uma imensa coleção de eventos. No entanto, para fins de análise, optamos por apresentar uma reflexão mais geral sobre as práticas que percebemos atravessar as duas experiências, destacando alguns eventos na busca de ressaltar particularidades do perfil do trabalho que cada SL desenvolve.

Um atravessamento que se faz notar nas duas experiências diz respeito ao modo de planejar práticas, adequando-as ao funcionamento e proposta geral da escola. O atendimento das turmas na grade curricular (como acontece atualmente) faz as professoras optarem por práticas que se adequem aos cinquenta minutos, a ele destinado, para cada turma, diferente de quando atendiam aos alunos sem um horário fixo para cada turma. Naquele formato, os horários eram mais flexíveis e as professoras tinham liberdade para a criação de projetos que variavam nas turmas ou eram realizados apenas com grupos de alunos, numa outra relação espaço/tempo. Na grade curricular se atende na SL a todas as turmas, todas as semanas, mas a “promessa” da continuidade semanal dos projetos nesse formato, nem sempre ocorre, devido a diferentes quebras no funcionamento escolar (feriados, substituições, provas, trocas de horários etc.), como as professoras explicam. Assim, para elas, as práticas que melhor se “encaixariam” ao modo de atendimento na grade seriam as leituras de histórias, as rodas de leitura, as leituras livres e os empréstimos de livros. Práticas e projetos que envolvam a leitura e a escrita e que demandem um tempo maior para suas realizações, como criações de livros, não se esgotam nesse apertado e descontínuo período destinado ao atendimento nas SL

e acabam deixando de acontecer nesse modelo atual. Apesar dessas ponderações, nas duas SL, há uma procura por empreender com as crianças projetos que partem da leitura de gêneros literários, autores e temas diversos, que não pretendem se esgotar em um único encontro, que buscam se relacionar a outras demandas da escola e que em seus desenvolvimentos, incorporam as práticas citadas pelas docentes. Porém, em projetos mais longos ou em atividades pontuais, nota-se que as práticas para promover a leitura literária, a partir das mediações das professoras das SL, alternam momentos em que a literatura é vivenciada de forma mais ou menos pragmática, mais ou menos dialógica, mais ou menos formadora, mais ou menos recreativa.

De acordo com o observado, as práticas de leitura que mais adentram o cotidiano das SL investigadas são as de leituras orais de histórias, realizadas pelas professoras, leituras livres das crianças e empréstimos de livros. Rodas de leitura e de comentários apareceram de forma espontânea, como pequenas conversas, em meio às leituras orais compartilhadas, mas não nos pareceram ser intencionalmente planejadas como meio de fazer ampliações da leitura realizada. A percepção de que elas não se apresentam, recorrentemente entre as práticas desenvolvidas, se confirma diante de um comentário da professora Elza (SL 2), que diz achar importante conversar mais sobre as histórias ouvidas, para as crianças trocarem ideias, mas que elas não estariam muito familiarizadas com esse tipo de atividade/prática mais livre. Para exemplificar sua reflexão, conta de uma conversa que tentou desenvolver a partir da leitura de versões do conto Chapeuzinho Vermelho, procurando discutir a atualidade ou não de seu enredo e provocando as crianças a pensarem sobre questões de hoje que se relacionam com as da narrativa (diz que fez comentários sobre o caso de uma menina que conversava com um homem, pela internet, passando a ele informações sobre ela e assim se colocando em perigo). Nessa conversa comigo, comenta: “Eu pego sempre os 6º anos, mas eles estão mais acostumados a ficar só escrevendo. Então, quando têm que conversar sobre o que leram, é difícil. Eu saí daqui rouquinha” (caderno de campo, 23/05/17).

Conversar sobre histórias ouvidas coletivamente é uma prática a qual muitos professores recorrem para dar continuidade à experiência de leitura das crianças. E como Brandão e Rosa (2010) ressaltam, um primeiro ponto que justificaria a importância desta atividade seria “a possibilidade que ela dá de engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta” (p. 70), levando-o a compreender também que, para tanto, é preciso interagir ativamente com o texto, pensar sobre ele, indagá-lo, senti-lo. No trecho que destaca a enunciação de Elza (SL 2),

percebe-se a intenção da professora em promover rodas de conversa a respeito do que lê com seus alunos. Considera essa prática importante, porém ressalta a dificuldade da ação, uma vez que os alunos não estão acostumados a ela. Nesse sentido, torna-se ainda mais importante pensar na forma de planejar e conduzir esses momentos, o que se inicia pela escolha do texto que se quer compartilhar, como Bajour (2013, p. 60) ressalta: “pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros”. Além da escolha do texto, o que trazer para provocar a conversa? O que e como perguntar para provocar os leitores a continuarem indagando o texto lido ou ouvido, como fazer inferências e abrir espaço para as diferentes vozes dialogarem, inclusive a do mediador, escutando e reagindo às diferentes respostas e aos imponderáveis que delas podem surgir?

As rodas de conversa ou rodas de leitura, como abordado anteriormente, são práticas sociais que atravessaram os tempos e continuam sendo praticadas hoje, vide os clubes e comunidades de leitores que se espalham pela cidade para debater leituras: reunir grupos para conversar sobre um texto, na escola ou fora dela, pode mobilizar os sujeitos em muitas direções, provocando-os, a partir do encontro com o outro, a pensar o mundo social e o mundo interior de cada um. Ao trocarem impressões, ideias e experiências acabam por estreitar os laços da coletividade, como diria Benjamin. Na escola, nas apropriações que se fazem das rodas de leitura, o papel do professor/mediador, além de provocar discussões sobre as temáticas do texto, poderá ainda “chamar a atenção para aspectos da narrativa, não percebidos de imediato pelo grupo, analisando o tratamento literário dado ao texto, no que se refere ao gênero, linguagem, tempo, ambiente, narrador e personagens, ampliando assim o saber de seus alunos sobre o fazer literário” (TRAVASSOS, 2010, p. 69).

Passeamos então a alguns eventos, que envolvem a leitura oral compartilhada e pequenos comentários sobre características dos textos e outras observações, que acontecem no seu desenrolar. No evento a seguir a proposta de mediação inicial era a de exercitar a leitura dos alunos, mas na interlocução com eles, foi tomando outros rumos.

A lagarta e a borboleta

A proposta de Silvia é exercitar a leitura dos alunos (estamos na Semana da Alfabetização). O poema *A Lagarta e a Borboleta*, de Vera R. Guedes, está escrito em letras grandes num cartaz. Silvia está lendo o poema junto com as crianças, verso por verso, num ritmo mais monocórdio, sem explorar possíveis entonações ou quaisquer outras mudanças na modalidade da voz, de forma que as crianças conseguem acompanhar a leitura passo a passo. Depois, diz para as crianças que vai ler novamente para elas, afirmando que as poesias apresentam ritmos, que suas palavras balançam, se movimentam, como as borboletas. Lê então buscando outro ritmo de leitura, lendo com

entonação e emoção, e as crianças, envolvidas por essa nova leitura, vão repetindo o que a professora lê, formando um ritmo na leitura coletiva. As crianças se envolvem naquele ritmo e nas intenções que a professora atribui à leitura. Quando a leitura acaba, Silvia diz: “quando a gente fala uma poesia, a gente tem que falar com o coração”. Ao que um aluno responde: “aí vira uma poesia de amor!” (caderno de campo, 6/9/16).

Neste evento, a leitura do poema parte de uma proposta pragmática de treino de leitura. No entanto, ao longo da proposta, ela se amplia, pois a professora procura apurar o olhar das crianças sobre características próprias de textos poéticos, como o ritmo, provocando-as a pensar sobre isso. Também as faz refletir sobre o gênero poesia, afirmando que este pode provocar emoções, o que justificaria a ideia de que sua fala, sua leitura oral, deveria ser feita com o coração. Essa leitura acontece com crianças de 7/8 anos e Silvia (SL1), na explicação que tenta dar sobre a estrutura rítmica do poema, busca imagens para aproximá-las da compreensão dos alunos (balanço das palavras/borboletas voando). Da mesma forma, quando traz a ideia de ler com emoção, procura associá-la a algo que as crianças conhecem - o coração – “falar com o coração”. Porém, as crianças fazem outras relações e o menino que diz “aí vira uma poesia de amor”, associa coração ao sentimento de amor. É importante observar que as interferências, explicações, imagens trazidas para esse momento partiram da mediação da professora e foram determinantes para a relação que se desenvolveu entre as crianças e a leitura literária escolhida para aquele momento.

A ideia de ler com ritmo e emoção, quando se lê para o outro, aparece no evento, provocando a reflexão sobre uma prática de leitura bastante presente na SL 1, que é a leitura oral que as crianças são estimuladas a fazer umas para as outras, em pequenas apresentações na SL ou em eventos maiores, promovidos por ela. Vejamos:

As borboletas: emoção e entonação

Duas meninas estão lendo para o grupo o poema *As borboletas* (Vinícius de Moraes), mas como leem baixo, os ouvintes se manifestam: “Tia, não tô ouvindo nada”. A professora explica que elas ainda estavam aprendendo, que a turma tinha que colaborar etc. e diz que no final tinham lido com emoção e entonação, “que é como a poesia tem que ser lida” (ela reforça). Uma das meninas da dupla resolve repetir a leitura usando o microfone e as crianças ouvintes ficam mais atentas. Mas então, ela para no meio do poema e diz: “Tia, eu tenho muita vergonha”. A professora pergunta à turma: “você está gostando?” – “Sim!” – elas respondem. “Vamos lá! Quer que eu leia com você?” (diz a professora). Mas a aluna volta a ler sozinha e segue até o final do poema, buscando imprimir ao texto, ritmo e entonações. Todos aplaudem e ela fica feliz. (caderno de campo, 6/9/16).

Segundo Bajard (2007), ao lermos oralmente para outra pessoa um texto que está escrito, estaríamos realizando uma transmissão vocal. Esta envolveria um

narrador/locutor e um ou mais ouvintes, evidenciando uma comunicação ao vivo, presencial e que mobiliza os sentidos daqueles que estão na situação: a voz, os gestos, os olhares, o tato, o olfato. Por ser presencial, a comunicação se torna singular e, como analisa o autor, “remete a uma performance, isto é, a um acontecimento único, seja por um olhar, uma inflexão de voz, um gesto ou um suspiro específico” (idem, p.61). Pensando no evento, podemos entender a leitura que as meninas faziam do poema *As borboletas* como uma performance que envolvia e mobilizava os sentidos de todos. Entretanto, a “transmissão vocal” do poema era realizada em voz baixa, dificultando a interlocução com os ouvintes. A professora vem em “socorro” das meninas, quando as queixas aparecem, ressaltando que elas ainda estavam aprendendo a realizar esse tipo de “transmissão vocal”, mas que, apesar disso, tinham trazido entonação e emoção à leitura, reconhecendo assim o desenvolvimento das alunas nessa aprendizagem da leitura oral, que é presente e valorizada nas práticas da SL.

Outro aspecto a ser analisado diz respeito ao que ocorreu quando uma das meninas solucionou o problema da altura da voz com o uso de um microfone, mas esbarrou em outra questão que a impedia de continuar sua performance: “Tia, eu tenho muita vergonha”. Incentivada pela professora e pelos colegas, conseguiu ler até o fim, foi aplaudida e ficou feliz. O que significa para uma criança ler um poema em voz alta para seus colegas? O que significa para sua formação como sujeito?

Ler alto um poema é um ato de ter voz, de se colocar, de se expressar, tão importante no processo de ensino da criança. Ao ouvir a própria voz, a criança se ouve, se conhece. E ao ouvir o colega, ela vê o outro. É uma experiência de socialização e afirmação da identidade (PARREIRAS, 2009, p.67).

Na SL 1, o incentivo à construção de escritas coletivas e individuais a partir de histórias ouvidas, de personagens que encantaram ou de outras experiências é bastante presente e normalmente, ao se concretizarem em diferentes produções, são socializadas com alunos de outras turmas, ficam expostas nos murais ou viram livros, coletâneas e passam a fazer parte do ambiente da SL. Os criadores das histórias e poemas passam à condição de autores e suas vozes, agora inscritas nessas produções, reafirmam também suas identidades.

Entendemos que as narrativas potencializam o imaginário das crianças, atuam sobre sua subjetividade e contribuem para que não apenas reproduzam a cultura, mas a recriem. Essa possibilidade, porém, se abrevia quando se desenvolvem práticas que abrem pouco tempo e espaço para o imaginário e diálogo do leitor com o texto. Na SL 1

presenciamos estratégias de mediação literária que propunham breves conversas antes, durante ou após uma situação de leitura oral compartilhada. No entanto, embora por vezes surgissem nelas comentários que ajudassem as crianças a fazerem ampliações, o que prevalecia eram as perguntas verificativas para o entendimento objetivo das crianças sobre o que ouviam - “Qual o nome da história?”, “Qual bicho apareceu primeiro no conto?”. Indagações que as levassem a ampliar o diálogo com o texto e com os demais leitores, o que poderia promover maior troca entre eles, eram menos frequentes: como comentam Silva e Martins (2010), entre um leitor e o outro, as leituras serão sempre diferentes, uma vez que cada leitor só pode estabelecer relações com o mundo que conhece. Mas a leitura coletiva pode provocar a troca entre diferentes sujeitos e suas diferentes leituras e quando compartilhadas podem ir além do mundo que cada um conhece. Mas perguntas verificativas para mera checagem de informações explícitas não deslocam os sujeitos. De acordo com Carvalho (2012), também será importante atentar para a escolha da obra que se quer partilhar com as crianças, pois quanto mais próxima da dimensão estética ela estiver, numa BE, numa SL, numa sala de aula, mais possibilidades ela terá de provocar deslocamentos criativos no interlocutor. Além disso, se a leitura se dá na interação entre quem lê com o lido, como Yunes (2009) ressalta, “a formação da pessoa como interlocutora do mundo está ligada aos acervos que partilha e aos repertórios que elege como seus” (YUNES, p.34).

As SL, nas escolas investigadas, apresentam-se como espaços para partilha de acervos, podendo contribuir, nas práticas que empreendem e nas mediações que realizam, para a ampliação dos repertórios de leitura das crianças. Entretanto, ao egerem a leitura literária como importante de ser partilhada nesse espaço, seria também relevante problematizar as próprias razões de se ler e de se ensinar a ler literatura, na escola. De acordo com Britto (2012), literatura é uma expressão da arte e arte seria “a expressão de um desejo de construir e viver mundos e vidas outras; nesse processo, ela realiza o gesto de voltar-se para dentro de si e indagar a condição humana” (BRITTO, p.53). Nesse sentido, para o autor, a arte seria contemplação e indagação da vida, opondo-se ao simples entretenimento. Mas como a literatura vem sendo partilhada nas escolas? Como arte? Como entretenimento? Para fins didáticos? Qual o lugar da literatura e do ensino dela na escola? Cosson (2010) nos socorre nessas reflexões, chamando a atenção para o fato de que o ensino da literatura na escola variou ao longo do tempo, apontando para diferentes usos que se fizeram dela: como forma de ampliar a cultura das elites, a partir da leitura dos cânones, para realizar exercícios gramaticais,

tomando a língua apenas como um objeto ou, quando se tinha o contato com a leitura da obra, criando-se exercícios ligados ao preenchimento de fichas, reduzindo o conhecimento literário a listas sem sentido de nomes, datas, estilos de época, etc. Nesse tipo de ensino, a prática com a leitura das obras era muitas vezes realizada em fragmentos encontrados em livros didáticos, dificultando as possíveis relações a serem estabelecidas entre leitores e textos literários, o que, de acordo com Cosson (2010), teria resultado “no progressivo encurtamento da presença da literatura na escola” (p.57). O autor acrescenta, no entanto, que esse encurtamento não significou a ausência da literatura na escola e ressalta que:

por algum tempo, até mesmo por causa da vitalidade da literatura infantil e juvenil brasileira, as obras literárias foram usadas não como objeto de ensino, mas de simples fruição. Buscava-se, assim, reproduzir na escola o mesmo comportamento do leitor maduro em relação ao texto literário. O prazer de ler, uma proposta muitas vezes mal interpretada, foi bandeira de muitos daqueles que viam no ensino da literatura um cerceamento da leitura literária, esquecendo que todo modo de ler passa necessariamente por uma aprendizagem, não existindo um modo “natural” ou espontâneo de leitura. Aos poucos, entretanto, o ler por ler foi cedendo lugar a uma *compreensão mais elaborada da relação entre literatura e ensino* (COSSON, 2010, p. 57).

A partir dessas reflexões, Cosson (2010) questiona qual seria então o lugar da literatura na escola? Como tornar o ensino da literatura uma prática significativa e não apenas prazerosa e efêmera? Nesse sentido, reivindica “*um espaço próprio para a literatura na sala de aula*” (idem, p. 57), afirmando que este se apresenta em três possibilidades: o espaço do texto, o espaço do contexto e o espaço do intertexto. Sobre o primeiro desses espaços, esclarece que este pode ser compreendido como o espaço para a leitura do texto literário e que não deve servir de pretexto para outras aprendizagens. Para o autor, o texto literário tem seu lugar garantido quando é lido e discutido de forma a ampliar a compreensão dos leitores sobre ele: “Tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra. Ler o texto literário em casa, na biblioteca ou em sala de aula, silenciosamente ou em voz alta, com ou sem a ajuda do professor, permite o primeiro encontro do leitor com o texto” (idem, p. 58).

Trazemos todas essas reflexões e indagações, nesse momento de analisar as práticas com a leitura literária nas SL investigadas, pois percebemos nas duas experiências, com particularidades e ênfases de cada uma, movimentos que alternam caminhos para a vivência e ensino da literatura junto às crianças. Observamos, por exemplo, práticas que não se propunham a ler os textos integralmente e debater esta leitura com os leitores, mas apenas a dar informações mais gerais sobre eles; outras que

limitavam a divulgar obras para ajudá-los em provas; também não presenciamos práticas de comentários de livros lidos individualmente pelos alunos, a partir de leituras realizadas após empréstimos feitos do acervo. Há uma preocupação das SL em promover práticas de empréstimo de livros e de leituras livres no espaço, porém o investimento na sociabilização a partir dessas práticas não se revelou forte nelas, apontando talvez para uma promoção da leitura literária mais claramente amparada “nos discursos e pedagogias do prazer, que continuam tendo muita influência nas práticas de leitura escolares” (BAJOUR, 2013, p. 81).

Entre as práticas com a leitura literária desenvolvidas nas SL, notamos que por vezes elas também se misturam a experiências e ao contato com outras linguagens e/ou suportes de leitura. Assim, há atividades que procuram mobilizar os alunos estabelecendo uma interlocução entre o livro literário e as recriações ou versões de suas narrativas em vídeos, por exemplo. No entanto, quando estas aconteciam, se constituíam mais para reforçar a primeira leitura feita do que para ampliá-la a partir da experiência que a outra linguagem proporcionava. Assim, por vezes, assistia-se a um vídeo de uma determinada história e depois esta era lida num livro e vice e versa, porém as propostas se limitavam a experimentar as duas linguagens, sem ir adiante para outros lugares. Em outros momentos, ainda, o contato com narrativas visuais, por meio da exibição de filmes, se configurava apenas como forma das crianças se distraírem, sem uma intenção pedagógica mais clara. A grande exceção talvez seja o que ocorre na prática com o Cineclube (proposta da Mídia-Educação): nesta, há uma intenção pedagógica que não se limita a exhibir filmes, mas que busca criar situações de debates, numa forma de abrir espaços para a socialização das vozes dos sujeitos envolvidos na atividade, que emitem suas opiniões e reflexões, registrando-as também em murais etc.

De acordo com as professoras das SL, as práticas de leituras orais de histórias, os empréstimos de livros e a exploração livre do acervo seriam práticas mais possíveis de acontecer nos 50 minutos de atendimento às turmas. Notamos que elas, assim como outras que trouxemos nas reflexões tecidas até agora, estão presentes nas duas experiências, com maior ou menor ênfase em cada uma delas. Na SL 2, destacam-se as leituras orais, realizadas pela professora para grupos de alunos: como as vozes das crianças aparecem nas interlocuções a partir desta prática de compartilhamento da leitura? Destacaremos para análise das interlocuções a leitura da história *Barba Azul*, que fez parte do projeto de leitura de clássicos da SL 2. Trata-se do conto de tradição oral, recolhido por Charles Perrault, numa adaptação de Fernanda Lopes de Almeida:

Conversando com Barba Azul: imaginação, sentimentos, reflexões

Entra uma turma de 4º ano e Amélia os organiza para ouvirem a história do Barba Azul. No início as crianças estão dispersas, mas Amélia conta a história muito bem e vai envolvendo todos nos acontecimentos do conto. Quando ela narra a parte do quarto onde todas as mulheres do Barba Azul estão mortas e penduradas, as crianças pedem para ver a ilustração. “Tia, mostra!” Mas Amélia continua a leitura, com bastante suspense. Em sua performance, muda o tom da voz, levanta, se aproxima dos alunos, fala em direção a um e a outro... Na parte em que a mulher do *Barba Azul* está pedindo ajuda da irmã para salvá-la e o marido está ficando cada vez mais bravo, Amélia lê com entusiasmo, dando vida aos dois personagens pela voz, e as crianças adoram. Então, antes do desfecho, ela para a leitura e pergunta: “E, agora? Será que ela vai se salvar? O que será que vai acontecer?” Todas as crianças falam ao mesmo tempo: “os irmãos vão chegar e salvar ela!”, “ele vai matar ela!”, “ela vai conseguir fugir!” Não consigo anotar tudo o que as crianças falam, mas são muitas as suposições (caderno de campo, 11/04/17).

O que está em jogo quando se lê para uma criança? O que está em jogo quando se ouve uma história? O que está em jogo quando se ouve um conto tradicional, que atravessou séculos, alimentando a imaginação dos leitores? Para analisar esse primeiro recorte das leituras que presenciamos do conto *Barba Azul* partimos de questões, já bastante discutidas por diferentes estudiosos da literatura infantil e da infância: Abramovich (1989), por exemplo, diria que ler e ouvir histórias seria uma forma de suscitar o imaginário, de conhecer outros lugares, de sentir emoções importantes. Sisto (s/ano, p.1) diria que ao ouvir uma história, a criança vivencia no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história e que essa vivência “por empréstimo” aumentaria o repertório de conhecimentos dela. Corsino (2010) diria que ouvir e contar histórias que nos aconteceram e que aconteceram com o outro, reais ou imaginárias, ajudaria a formar nossas subjetividades e, aos nos reconhecemos e nos estranharmos no outro, nos faria intercambiar experiências. Reyes (2012) diria que ler um conto de fadas ou outros textos literários não seria o mesmo que ler uma receita, pois para compreendê-los seria necessário conectá-los com sensações, emoções, ritmos interiores, evocações. Para ela, um professor de leitura é uma voz que conta, “uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores” (REYES, p.28). Muitos e muitos outros pesquisadores poderiam ser “chamados” aqui para “dizerem” desse momento e dos sentidos de ler e ouvir histórias, mas para a análise desse evento, trazemos um “dizer” de Rodari (1982): a criança não se interessa apenas pelo conteúdo da história que lhe é narrada, mas pelas/nas formas como isso acontece, na voz do contador, na sua modulação, no seu volume, que embala, “que comunica ternura, que desata os nós da inquietação” (p. 116).

A professora lê um texto literário, cuja linguagem que o constitui tem a capacidade de instaurar realidades e explorar os sentidos. No entanto, o mergulho nessa nova realidade que se coloca, é provocado também, e principalmente, pela forma como ela é apresentada aos ouvintes, nos modos de ler da professora: sua voz, com seus volumes e tons, seus olhares e movimentos convocam seus ouvintes a abrir portas e adentrar os caminhos do conto, junto com ela. Sim. Junto com ela. Porque como Vargas (2008) sublinha, contar histórias é, antes de tudo, compartilhar. O contador/leitor precisa acreditar no que está narrando para, no ritmo de sua leitura, abrir espaço para o ouvinte também imaginar o inimaginável: “o conto só ganha corpo e existe quando é materializado na imaginação do ouvinte e do contador” (p.29), afirma o autor. E foi isso que vimos acontecer. As crianças estavam dispersas, mas, convidadas pela leitura da professora, começam a imaginar o inimaginável junto com ela, o sultão, a mulher do sultão, as mulheres mortas e penduradas, mergulhando dessa forma no conto, agora materializado na imaginação de cada um. Chama a atenção o momento em que uma aluna pede para ver, no livro que Amélia lia, o “inimaginável” das mulheres mortas e penduradas: esse desejo de buscar a ilustração para completar, ampliar ou mesmo acreditar naquilo que fora ouvido e imaginado, nos faz ressaltar a ideia de que as leituras das crianças passam pelo ouvir, pelo imaginar, pelo sentir, mas também pelo tocar, pelo ver e pelo apreciar. Que diferença teria feito para a leitura e compreensão das crianças que pediram -“Tia, mostra!” – não temos como saber, embora possamos imaginar, pois como Pimentel (2012) ressalta: “antes de ler as palavras, as crianças leem com as imagens. Os livros e suas ilustrações dão suporte semântico, permitindo a partilha de significados” (p. 7). Mas o fato é que Amélia não mostrou a ilustração, continuando a conduzir, compartilhar e desatar os nós daquela viagem coletiva no tom e intenções que imprimia ao texto lido, conseguindo “engravidar as palavras de sentido” (VARGAS, 2008, p. 29).

O evento que ora analisamos também apresenta um momento em que a interação verbal acontece a partir da provocação da professora. Ao parar a leitura num momento chave da história, caso de vida ou morte, e indagar se a personagem se salvaria, provoca as crianças a expressarem os sentidos que estavam atribuindo ao conto naquele momento, e ao conto como um todo, socializando-os com os demais leitores: “os irmãos vão chegar e salvar ela!”, “ele vai matar ela!”, “ela vai conseguir fugir!”. Abre-se nesse momento espaço para que a voz de cada leitor, nas possibilidades que apresentam a respeito da continuidade da cena, possa ampliar a dos demais. É nesse sentido que

trazemos Bakhtin (1988). Segundo o filósofo, nossas respostas são *contrapalavras* às palavras do outro. São réplicas que procuram completar, sugerir, concordar, discordar, ampliar as enunciações do outro, em busca de maior compreensão sobre elas: “compreender a enunciação de *outrem* significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente” (BAKHTIN, 1988, p. 132). Para responder à indagação da professora, as crianças apresentaram réplicas, que iam sendo expressas como respostas às reveladas antes (ou quase junto), como numa corrente de enunciações, na qual os elos vão se interligando uns aos outros, envolvendo diferentes sujeitos, suas percepções, seus desejos e seus modos de olhar a realidade em suas inúmeras possibilidades frente a qualquer situação.

Contar oralmente uma história, como Sisto (s/ano, p.2) ressalta, é uma forma de reunir, criar intimidade e agregar as pessoas, num ato que promove encontros consigo próprio, com o outro, com o universo imaginário e, por extensão, com a realidade.

A leitura da mesma história para a outra turma de 4º ano suscitou outras interlocuções em torno do desfecho final. Alguns meninos apresentam réplicas aos acontecimentos da narrativa, respondendo à professora, mas também ao texto (estes *outros* que com eles entram em relação): “o sultão tinha que ter sido mais castigado!”; “enforcado!”; “faca no pescoço!”; “ele morreu muito rápido!”. Nos momentos em que fizeram tais enunciações, chegaram a sair dos lugares de onde ouviam a história, na ansiedade de exporem suas opiniões e posicionamentos e serem ouvidos pela professora e pelo grupo. Yunes (2009, p. 32) afirma que não há ato de leitura que não se dê na interação leitor/texto, pessoa/mundo - indagação que nos faz pensar sobre a pequena situação aqui descrita: como se deu a interação leitor/texto com esses alunos? Que reflexões eles teceram a respeito do universo lido/ouvido? Como se posicionaram a partir delas? Como as relacionaram com a realidade que conhecem, para além do contexto da narrativa? De acordo com o que já refletimos antes, as leituras serão sempre diferentes de um leitor para o outro, pois cada leitor só pode estabelecer relações com o mundo que conhece. Ao expressar uma opinião, revelar um posicionamento, sugerir novas formas de agir em relação ao ocorrido, as crianças, como no caso deste evento, se diferem: se diferem porque suas histórias de vida, seus valores e horizontes sociais também são diversos e interferem no modo como elas leem os textos, nas interpretações que tecem e nas respostas que lhes apresentam. Vale lembrar daquilo que Cosson (2006, p. 27) afirma: “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados”. Como o sultão deveria

morrer? Com mais ou menos sofrimento? Por quê? O que seria “adequado” para punir sua perversidade? Como se lida com situações cruéis no mundo real? As enunciações dos meninos, feitas de forma contundente, revelam seus olhares sobre questões que estão no mundo real. Nesse sentido, ao conversarem com o conto, adentrarem seu universo imaginário construindo significados para ele, vão buscando atribuir sentidos ao mundo e à própria vida. Dito isto, passemos ao segundo evento, com a leitura oral do conto *Barba Azul* para outra turma, e que nos provocou novas perspectivas de análise:

Conversando com Barba Azul: suspense e emoção de corpo inteiro

Amélia começa a ler a história do Barba Azul. A maioria das crianças está atenta; na hora em que a personagem entra no quarto proibido e se depara com as esposas mortas e penduradas, uma aluna, antes que Amélia acabasse de narrar a cena, tampa os ouvidos e cobre a cabeça com a blusa, para não ver e nem ouvir mais nada. Amélia continua a leitura, explorando as vozes e entonações. No auge da história, interrompe a leitura e indaga às crianças sobre o que poderá acontecer. Nesse momento, um aluno que estava bem atento diz para o colega ao lado: “Ela só vai terminar na outra aula, quer ver? Ela já fez isso!” Quando Amélia realmente diz que só lerá o final na aula seguinte, ele diz para o colega: viu? (caderno de campo, 11/04/17).

Ao ser criado na e pela linguagem, o universo literário caracteriza-se pela possibilidade de instaurar realidades, reinventar o mundo e explorar os sentidos dos leitores, permitindo a vivência da alteridade e a experimentação de sentimentos. Logo no início do segundo evento da leitura de *Barba Azul* vemos que uma aluna - já capturada para dentro da realidade do conto, quase que misturada a seus acontecimentos e personagens, sentindo junto com eles seus medos e expectativas -, no momento em que ouve a narração da personagem entrando no quarto proibido e se deparando com a terrível cena das ex-mulheres do sultão mortas e penduradas, não aguenta tanta tensão e cobre olhos e ouvidos, se escondendo, fugindo como pode da cena que está sendo narrada, fugindo tão horrorizada como a personagem foge dentro do conto.

Benjamin (2009) nos ajuda a refletir sobre a forma como as crianças lidam com a leitura literária. Em um de seus fragmentos - *Criança Lendo* - o filósofo escreve que no momento em que as crianças estão lendo ou ouvindo uma história, elas se misturaram aos personagens, sentindo suas aventuras como reais:

Para ela as aventuras do herói são legíveis ainda no redemoinho das letras (...). Ela está misturada entre as personagens muito mais de perto que o adulto. É indizivelmente preocupada pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está totalmente coberta pela neve do lido (BENJAMIM, 1995, p. 37).

Ao refletir sobre este trecho dos escritos benjaminianos, é possível perceber a compreensão do filósofo sobre o que o mergulho na literatura pode causar à criança: para ele, a imaginação da criança parece caminhar para além das páginas do livro, permitindo a ela adentrá-lo pela via da fantasia, viver sua história e voltar desse mergulho “coberta pela neve do lido”. Podemos notar que a aluna, pela fantasia, se encontrava no “rodamoinho das letras”, totalmente tomada pelos acontecimentos do conto, sentindo-os tão de perto, que precisou tampar olhos e ouvidos para não ver mais: ainda estava envolta na neve, não do que tinha lido, mas do que ainda se estava lendo. Seus gestos evidenciam o que o filósofo chama de faculdade mimética: “o homem tem a capacidade suprema de produzir semelhança [...] e é na brincadeira infantil que a faculdade mimética pode ser observada” (BENJAMIN, p. 4). Faculdade que se estende à leitura e que temos denominado de leitura mimética (CORSINO (org) 2014).

Como Abramovich (1989) diria a escuta de histórias permite a criança sentir emoções importantes, como o medo, a raiva, a alegria, o pavor, etc. A menina, ao ouvir a narrativa literária, estava experimentando muitas emoções - expectativa, medo, pavor – e enfrentando-as como podia. E como Corsino (2010, p. 7) ressalta, num diálogo com os estudos de Vigotski, a arte também deve ser capaz de abordar emoções contraditórias, de forma a construir um curto-circuito emocional no apreciador. O livro literário que estava sendo lido pela professora - como obra artística que é - foi capaz de provocar um curto circuito emocional na criança que com ele interagiu, causando emoções que proporcionaram a ela deslocamentos e novas experiências.

Ainda chama atenção a forma como um dos alunos percebe a estratégia que a professora está prestes a empreender, de parar a história num momento chave para continuar depois, o que revela uma prática de leitura recorrente no compartilhamento de histórias entre a professora da SL e as crianças da escola. Sobre essa prática, poderíamos dizer que ela pode ser significativa, na medida em que estimula e aguça a curiosidade das crianças a respeito do desenrolar de uma narrativa mais extensa. Na SL, diante desta situação, os ouvintes poderão pensar coisas diferentes e, ao compartilhar suas ideias, rever e ampliar suas interpretações sobre a leitura em andamento. Não observamos isso acontecer com esta turma, mas com outras sim. Antes de continuar a história, Amélia costumava lembrar com as crianças onde haviam parado a leitura, novamente indagando sobre o que aconteceria a partir dali e abrindo espaço para que as vozes dos leitores se apresentassem. Indagamos se esta estratégia seria adequada à leitura de um conto curto cujo final estaria muito próximo de acontecer.

Seguimos com a leitura do conto *Barba Azul*:

Conversando com Barba Azul: entre dotes e duques

Crianças estão muito atentas e bem envolvidas. No final da história, quando os irmãos da esposa do Barba Azul o matam, uma menina diz: “Tia, isso não é para contar não!” Logo que termina a leitura, Amélia comenta sobre o dote que a moça da história teria que dar para se casar e coloca sua opinião: “Já pensou?! A mulher ter que dar dinheiro para o marido com quem vai se casar!” Depois explica melhor como funcionava essa questão do dote, em outros tempos, e diz: “Se meu pai tivesse que pagar um dote pra eu me casar, eu não tinha casado até hoje! Meu pai não tinha dinheiro! Tudo tinha que ser pago naquela época! Até pra ser capitão! Hoje não é mais assim, né?” Depois comenta sobre os personagens dos irmãos que viraram duques e continua a conversa (caderno de campo, 25/04/17).

Para iniciarmos o diálogo sobre o recorte acima, trazemos as reflexões de Sisto (s/ano) sobre como as histórias quase sempre presenteiam os leitores e ouvintes com referências a tempos, épocas e costumes diversos:

Histórias narradas oralmente proporcionam às crianças uma visão epocal (ainda que de forma esboçada), seja do seu tempo, seja de outros tempos. O recorte oferecido pela história delineia sempre uma época, um conjunto de costumes, comportamentos, vivências, códigos de ações, uma ética, que acabam fazendo do texto esse complexo histórico (SISTO, s/ano, p. 2).

O conto que Amélia compartilha com as crianças, *Barba Azul*, é um conto tradicional, difundido entre as crianças desde o século XVII. Como qualquer narrativa, traz suas marcas histórico-sociais, relacionadas a valores, costumes, conhecimentos, comportamentos, papéis sociais, pensamentos, éticas: quando entram em contato com leitores de outros tempos, podem colocar passado, presente e futuro em diálogo, pois revelam outras visões de mundo. Como compreender um passado de “dotes” e “duques” no mundo de hoje, entre leitores crianças e de classes populares tão distantes socialmente e culturalmente dele? Esta indagação nos faz novamente voltar a Cosson (2010), nas reflexões que tece sobre o ensino da literatura na tentativa de torná-lo significativo para as crianças, ressaltando a importância dos espaços do contexto e do intertexto. No evento que ora analisamos, podemos observar que o espaço da leitura do texto, feita oralmente e de forma compartilhada, foi garantido. Mas o espaço do contexto também se apresentou, na medida em que a professora ampliou o diálogo com a obra ao trazer referências de outros tempos e se posicionou sobre eles também. De acordo com Cosson (2010):

todo texto literário tem uma mensagem mais ou menos explícita, tem um desenho de mundo a ser apreendido no momento da leitura, um saber sobre essa ou aquela área que não pode e nem deve ser desprezado – trata-se do *contexto* da obra, entendendo que contexto, como bem adverte Manguineau

(1995), não é o que está em volta da obra, mas, sim, as referências de mundo que ela traz consigo, o que vem *com o texto* (COSSON, 2010, p. 62).

O autor elucida que por conta do contexto que qualquer obra literária apresenta, muitas vezes ela é transformada em objeto de ensino de um determinado conteúdo e ressalta que de fato há obras que são escritas para esse fim, restringindo sua leitura a um uso escolar pré-determinado. São obras cujo ponto de sustentação não seria a vida de suas personagens, a elaboração da linguagem e o mundo que encena, mas, sim, o saber que seu contexto destaca. Cosson defende a ideia de que a exploração do contexto de uma obra faz parte do espaço da literatura na sala de aula, inclusive porque literatura, ao dizer o mundo, pode por vezes envolver conhecimentos que também passam pela escola em outras disciplinas. Para o autor, revelar esses vínculos não prejudicaria a leitura literária, podendo, ao contrário, ser uma contribuição importante para ampliar o entendimento da narrativa que se está lendo, mas adverte que o uso do saber da obra literária não pertenceria ao espaço da literatura em sala de aula “quando se ignora o lugar onde está localizado, quando se acredita que a leitura desse contexto independe do texto, quando esse saber deixa de ser contextual” (COSSON, 2010, p. 63). Ao pensar sobre o evento destacado, entendemos que a professora, ao dialogar com as referências de mundo que apareciam naquele texto literário, dialoga com conteúdos de ensino da área de História, de certa forma, embora ela não tenha escolhido o conto de Charles Perrault por este motivo. Ao ler *Barba Azul*, trabalhou “*com o texto*” que nele se apresenta, com as referências que ele traz de outros tempos e culturas, ampliando conhecimentos dos leitores sobre conteúdos do ensino de História, certamente, mas, não restritos a ele. O diálogo com o contexto da obra, da maneira como aconteceu, ampliou a compreensão dos leitores a respeito da narrativa que se lia, como um todo, mas também os fez indagar sobre o mundo de hoje, o contexto atual que nele se encontra se comparado ao daquela narrativa literária.

Observa-se ainda o importante lugar ocupado pela professora no processo de interação entre seus leitores/ouvintes e a leitura que estes realizam, pois como Corsino (2010) reflete, é esse adulto/mediador “quem dá voz às crianças durante a leitura, [...] quem coloca pontos de vista em discussão, quem provoca argumentações, quem abre e acolhe múltiplas leituras” (p.187). Assim, na conversa que se seguiu à escuta da história e das ponderações da professora sobre dotes e duques daqueles tempos, percebemos sujeitos se expressando, sujeitos que estão no mundo e que apresentam diferentes formas de olhar, de estar e de lidar com ele. Vejamos a continuidade do evento:

O que a mulher do Barba Azul fez com o dinheiro que recebeu?

Amélia: “Vocês acham que eles (os irmãos) mereciam virar duques? Eles salvaram a irmã!”; / Crianças: “Sim!”

Amélia: E o que vocês acham que a mulher do Barba Azul fez com o dinheiro que recebeu? Aluna 1: Comprou vestidos! / Aluno 2: Gastou com um Big Mac. Aluna 3: Ela se casou! E arrumou toda a casa! / Aluna 4: Mas ela tirou todos aqueles corpos de lá, né Tia? / Amélia: É. Tirou. Limpou tudo. / Aluna 4: Ela não, né, tia? As empregadas dela...

Para Bakhtin (1988), é na relação com a alteridade que os sujeitos se constituem e se alteram constantemente, num processo que se consolida socialmente, por meio das interações, das palavras, dos signos. A experiência com o texto literário que ora analisamos permitiu observar como os leitores se colocaram frente a diferentes situações apresentadas nele e seus possíveis desdobramentos. Na provocação da professora, as leituras e impressões individuais eram agora partilhadas e confrontadas com as dos demais leitores. Nesse sentido, na interação verbal que se estabeleceu naquele momento e em diálogo com a palavra do outro, as crianças levantaram hipóteses, negociaram sentidos, apresentaram réplicas, se posicionaram, buscaram respostas, num movimento dialógico que ampliou a compreensão sobre a narrativa ouvida, sobre eles próprios, a sociedade, a cultura, o mundo. Assim, por exemplo, quando afirmam conjuntamente que os irmãos mereciam virar duques (pois tinham salvado a irmã) revelam e compartilham um olhar sobre o valor que se encontra em nossa sociedade e no mundo, de que atos de bondade ou coragem merecem ser recompensados. Quando as crianças apresentam diferentes possibilidades do que comprar ou de como utilizar o dinheiro ganho, falam também de si, de seus desejos, de coisas que consideram necessárias e que são diversas, pois como sujeitos diferentes, seus horizontes diferem de acordo com suas experiências. Por fim, no diálogo sobre a possibilidade de se casar e arrumar a casa, situação permitida pelo dinheiro recebido, um novo problema se apresenta: “Mas ela tirou todos aqueles corpos de lá, né Tia? / É. Tirou. Limpou tudo. / Ela não, né, tia? As empregadas dela...”. Ao negociar esses sentidos com a professora, a aluna, indagando o texto (pois a personagem, agora poderosa e rica, contaria com muitas empregadas para as tarefas da casa), indaga a própria sociedade e cultura da qual faz parte, revelando uma visão de que nesse contexto também são as empregadas que fazem trabalhos de arrumação de uma casa.

“Em cada texto que lê, o sujeito-leitor aumenta seu acervo podendo fazer novas leituras de si mesmo, do outro e do mundo”, afirma Corsino, ressaltando que “a dimensão da leitura enquanto experiência está justamente na possibilidade de ir além do

momento em que se realiza, podendo desempenhar importante papel na formação” (CORSINO, 2010, p.9). Com essas palavras e com o intuito de finalizar as análises dos eventos que apresentaram a leitura oral de histórias para crianças, penso na função formadora que essa milenar prática social de leitura pode assumir na escola, junto a elas. Nas análises que priorizamos, apresentamos o “durante” e o “logo depois” desses momentos compartilhados e percebemos como eles puderam ser ampliadores dos referenciais das crianças, provocando o diálogo com os textos e com o outro, contribuindo conseqüentemente para a formação delas. Nos eventos destacadas, o convite para adentrar e dialogar com o mundo da literatura se deu nos modos da professora se entregar à própria atividade de ler em voz alta, nos modos como ela conduzia essa leitura, por vezes parando e instigando as crianças a quererem continuar, e nos modos de interrogar o texto e os leitores, abrindo espaços para diálogos ampliadores da compreensão. Presenciamos no campo, vários “antes” nos momentos de leitura oral de uma obra literária, seja na escolha do que se iria ler, seja na apropriação de estratégias prévias de leitura, que buscavam explorar a materialidade do livro, com indagações sobre sua capa, título, personagens, como a professora Amanda (SL 1) costumava fazer e as crianças logo queriam adentrar o universo daquela história. Concluindo agora o item que se propôs a discutir as práticas com a leitura literária no espaço da SL, entendemos que todas elas (leituras orais, rodas de leitura, exploração livre do acervo, empréstimos de livros, projetos literários, leituras entre e para os pares) ocupam lugar importante na ação de aproximar as crianças da literatura, podendo converter-se em situações significativas para a vivência dos alunos como leitores. Entretanto, observamos a necessidade de serem continuamente problematizadas para que não se constituam como atividades soltas, descontínuas, burocráticas, sem emoção que, embora promovam o acesso ao livro, podem não chamar as crianças para a leitura.

6.3.2 A circulação e difusão da leitura *com* as crianças:

Esta segunda subcategoria tem por objetivo refletir sobre o lugar que as crianças ocupam na difusão que se faz da leitura na escola. Além de “receptoras” das práticas desenvolvidas nas SL, que provocam a interlocução com a leitura com mais ou menos espaço para que suas vozes sejam socializadas e ouvidas, nesta, especificamente, destacaremos situações em que são possibilitadas às crianças momentos nos quais elas assumem um lugar mais participativo e autoral para a circulação da leitura na escola. O que vai ao encontro do que a Mídia-Educação entende como parte da gestão do trabalho

da SL: “[...] se a comunidade escolar participa, se os pais estão ali, se há monitoria, se os alunos têm espaço de protagonismo dentro desse processo [...]” (entrevista SME-Rio, 06/16). Nas duas SL observamos e acompanhamos ações nas quais as crianças tinham uma participação ativa e criativa. Além do projeto *Historiamando* (SL2), já citado e que se constitui como um grupo de leitores de histórias que visita turmas para ler narrativas e poemas, que se apresenta em eventos na escola e fora dela, presenciamos outras ações: a apresentação de uma peça teatral, cujo texto foi criado livremente por um grupo de crianças e que encontrou no trabalho da SL 1, espaço para sua encenação junto a outras turmas da escola; participações de crianças como monitoras, responsabilizando-se pelos empréstimos de livros a outros alunos, ajudando na organização das SL; leituras de crianças mais velhas para as menores no cotidiano escolar. Também vimos apresentações organizadas pela SL1 para que produções criadas por alunos em concursos literários e em outras contingências fossem socializadas para toda a escola e até para fora dela, como fizeram ao levar um livro que os alunos começaram a escrever junto comigo e deram continuidade depois, a partir de leituras de obras de minha autoria, para o Salão do Livro. Tais ações promovem os alunos a um lugar social de quem também produz cultura e pode afetar o outro a partir do que cria. Importante trazer aqui uma reflexão de Carvalho (2012), a respeito da afirmação que se encontra nos PCN sobre a participação ativa das crianças em eventos de leitura, como algo relevante para seu processo de aprendizagem. A tal afirmativa, a autora acrescenta que a participação ativa se torna ainda mais significativa “quando o aluno provém de comunidades pouco letradas, nas quais encontra poucas oportunidades de presenciar e de vivenciar atos de leitura e escrita, seja junto aos membros da família, seja na convivência social” (CARVALHO, p. 71).

Estamos analisando experiências de SL em duas escolas públicas do Rio de Janeiro, nas quais a maior parte dos alunos provém de classes populares, cuja vivência com a leitura e a escrita não se apresenta de forma contundente. A escola passa a ser assim um lugar muito importante, senão o único para a apropriação da leitura. Ler não é um ato natural, mas um ato cultural e social, historicamente construído: cabe a escola, na forma como entende o ato de ler, criar situações para a aprendizagem, valorização e consolidação da leitura junto aos alunos, em outras palavras, para que eles possam se apropriar dessa leitura, enquanto prática social.

Assim, ao notarmos que a difusão e compartilhamento da leitura, empreendidas nos projetos aqui investigados, incluem e promovem a participação mais ativa e por

vezes autoral das crianças, e com a intenção de dar continuidade às análises dessa subcategoria, sentimos novamente a necessidade de refletir sobre os olhares que se atribuem a infância em nossa sociedade e cultura. A infância como uma categoria social é uma construção da Modernidade e o que hoje entendemos como infância foi sendo elaborado historicamente no mundo ocidental. A partir do século XIX, a infância passa a ser objeto de estudo de vários campos do conhecimento que vão ampliando os olhares sobre ela, lhe atribuindo contornos diversos. De acordo com Rocha e Gouvêa, faz-se importante observar o quanto as pesquisas que vem sendo desenvolvidas no campo da história da infância têm nos permitido compreender que

a experiência da infância diferencia-se de acordo com categorias sociais definidoras da identidade infantil; [...] Assim, já não é possível falar da infância no singular, mas das múltiplas vivências dos indivíduos de pouca idade, definidas por seu pertencimento social, étnico-racial, religioso, de gênero, etc. (ROCHA & GOUVÊA, 2010, p. 189).

As crianças e as infâncias são plurais e podem ser vistas a partir de diferentes paradigmas. Segundo Corsino, estudos mais recentes deram base para a emergência de um paradigma que entende a criança como um sujeito ativo, constituído na cultura, também produtor dela e “cujas ações no mundo passam a ser entendidas como formas de re-elaboração e re-criação” (CORSINO, 2009a), o que representa uma perspectiva diferente daquelas que as tomaram ou ainda as tomam pela ótica da falta, da fragilidade, da ingenuidade, do preparo para etapas da vida. A criança, como sujeito histórico social, “passa a ser pensado também na pluralidade e diversidade de sua vida, portanto não mais como uma criança em abstrato e uma infância idealizada, mas as crianças e suas infâncias” (idem, p. 6). Porém, como ainda sublinha a autora, mudanças paradigmáticas não são simples e nem lineares, o que faz com que diferentes concepções de infância convivam nas sociedades, adentrando as formas como os adultos se relacionam com as crianças, no que produzem para elas etc.: “A infância como construção social, está em permanente construção e comporta posições até mesmo antagônicas. Assim, enquanto uns apostam nas competências e capacidades das crianças, outros enfatizam as faltas e incompletudes” (idem, p.6).

Esse apostar nas competências e capacidades das crianças parece estar presente nas propostas das duas SL investigadas, quando elas abrem espaço para uma participação mais ativa e autoral dos alunos nas práticas de promoção e compartilhamento da leitura, como exemplificado antes. Nesta parte da tese escolhemos um desses projetos para análise, o *Historiamando*, desenvolvido pela SL 2, por ter

revelado como a apropriação que as crianças fazem da leitura, levam-nas ao lugar de agentes junto a outros leitores. Tal projeto, como a professora Vilma comentou na primeira entrevista, seria peça fundamental do trabalho da SL, pois nele são as crianças que assumem a condução de propostas que envolvem o livro e a leitura. O objeto livro, considerado pela professora como objeto de poder que geralmente está nas mãos dos adultos, ao ser transferido para as crianças, daria a elas um lugar de potência e autonomia. Vamos então conhecê-lo mais de perto, perguntando: como e o que esse projeto traz de experiência para os alunos que dele participam e para os que com ele interagem? Para responder às indagações, selecionamos para análise eventos registrados no caderno de campo que trazem observações sobre o projeto.

Para as crianças participarem do projeto *Historiamando* há seleção e preparo, como pode ser observado nos eventos abaixo

Projeto Historiamando: seleção e responsabilidade

Todos os anos muitas crianças se inscrevem querendo ser do *Historiamando*. Assim, para selecioná-las, a professora Elza propõe que elas respondam três perguntas por escrito: 1. por que querem ser do *Historiamando*; 2- que características acham que têm para ajudá-las a se tornar um leitor do *Historiamando*; 3- livros preferidos. Depois abre uma roda de conversa para compartilhar as respostas, que são várias: 1. “Porque eu me inspiro”; “Porque ajuda as crianças a gostarem de ler”; “Porque eu gostava quando entravam na minha sala para ler e eu quero ler para as turmas também”. 2. “Não ter vergonha e gostar de ler em voz alta”; “Ler bem e ter um comportamento excelente”. Durante a conversa, Elza reforça a responsabilidade de ser do *Historiamando*, que tem que se comprometer em ensaiar e não faltar nos dias que o grupo se apresenta, que tem que estar com os estudos em dia, pois ao sair de suas salas para atuar no *Historiamando*, perdem matérias que precisam depois se informar sobre elas; que ao serem do *Historiamando* tornam-se uma referência para os menores, etc. (caderno de campo 23/5/17).

Projeto Historiamando: desenvoltura na leitura

Elza forma grupos de crianças e com cada um faz uma espécie de “teste”, como uma segunda etapa para selecionar quem ficará no *Historiamando*. Na conversa, explica que selecionou livros curtos, com rimas e que são gostosos de ler em voz alta. Eles manuseiam os livros e depois escolhem o que querem ler. Antes das leituras, Elza diz que não espera que eles estejam prontos e que depois, para os selecionados, haverá oficinas para eles desenvolverem melhor a atividade de ler em voz alta, porque eles vão ler muitas vezes na escola e até na praça! As crianças vibram com essa informação. Naquele momento, diz que quer ver a desenvoltura deles lendo, como mais um dos critérios para a escolha que fará. Antes que eles leiam dá orientações, como ler alto, com calma, falar o título, mostrar a capa e as ilustrações etc. As crianças começam as leituras. Um ficam mais nervosas, outras leem com desenvoltura, mas a professora sempre incentiva a todos, dando sugestões ao longo da leitura e elogiando no final. (caderno de campo 4/7/17).

Em 2017 o projeto já tinha 15 anos de existência e esta história de continuidade foi dando a ele contorno, consistência, visibilidade e despertando nas crianças o desejo de participar, conforme podemos perceber nos eventos a seguir:

Projeto Historiamando: autonomia das crianças

A história da criação e da permanência do Historiamando na escola se traduz de uma história de amor pela literatura, em primeiro lugar, dessa vontade de levar a literatura para as outras crianças das salas de aula, sem essa formalidade, sem esse lugar comum que é ter um adulto lendo. A gente queria sair desse lugar comum. Queríamos encontrar outra forma de levar a literatura para as crianças. Mas, principalmente, a gente queria tornar os alunos desse grupo protagonistas desse movimento, dar a eles uma autonomia, e é muito difícil você ter um projeto de autonomia com crianças pequenas... elas são mais dependentes. [...] Aí, os anos do trabalho do Historiamando foram fazendo com que a gente fosse vendo a forma de fazer o trabalho e como essa ação tornaria eles efetivamente mais autônomos. E aí a gente fez algumas coisas que deram certo e outras nem tanto [...] A gente tem um cuidado com o projeto desde o início da escolha desse aluno (caderno de campo, 22/11/16) .

Projeto Historiamando: livro e vida

“Há quanto tempo vocês realizam o Historiamando?” (eu pergunto) / Há 15 anos / “Já virou uma cultura da escola, né?” (indago) / É. As crianças desejam ser do Historiamando. Quem vem de fora, quando chega aqui, a primeira coisa que conhece é esse projeto, porque as outras crianças falam dele. E aí, desde esse momento da escolha até o fechamento do ano, em cada detalhe, a gente tem uma história de amor entrelaçada. E a relação que eles estabelecem com a SL e com os livros, é uma relação diferente da que as outras crianças estabelecem. E eles sentem isso. A gente escuta eles comentarem: “ah, quando eu vou contar, as crianças pedem pra contar de novo”. Inconscientemente, as crianças que estão ouvindo as histórias, percebem que a relação como o livro, dos que contam, é diferente. Acho que o objetivo principal é esse: levar o livro para vida. O que a gente vê com os alunos que foram do Historiamando, quando eles vêm aqui, é exatamente isso: eles continuam falando dessa relação que ficou com a literatura. [...] Quem passa pela experiência do Historiamando, leva isso pra vida inteira. (caderno de campo, 22/11/16) .

Projeto Historiamando: partilha

Esse momento que a gente está se despedindo deles, para mim é muito difícil. Porque nós passamos muitas coisas juntas, passamos muitas horas juntos, trocamos muitas coisas... [...] são crianças maravilhosas... que doaram um pouco do seu tempo, não pra mim, mas para os livros. (caderno de campo, 22/11/16) .

Projeto Historiamando: compromisso

Esse trabalho não permite falhas... porque o trabalho com as crianças é muito próximo... nosso compromisso com o Historiamando é diferente de outras ações da SL porque ele replica em outras coisas. Quando acontece de eu atrasar, as crianças me cobram: “Tia Vânia, como a gente vai fazer agora? Nós estamos atrasados! Não vai dar pra passar em todas as turmas!” É um tipo de cobrança ligado ao compromisso que eles assumem com o projeto. (caderno de campo, 22/11/16) .

Projeto Historiamando: envolvimento e participação

O Historiamando é uma das peças fundamentais do “Muito Prazer Eu Sou Leitor”; se a gente pensar no projeto da SL como uma engrenagem, ele é uma peça que não pode faltar. Porque a ação do Historiamando vai replicando em outras coisas; você não tem só a contação na sala; tem outras ações que eles colaboram – em tudo o que a gente faz, o grupo está envolvido: nos encontros com os pais eles contam histórias (mesmo que não sejam os pais deles); na Maratona de Histórias, eles participam; para ajudar a montar o Pé de Livro,

para levar o Expresso da Leitura nas salas... tudo que a gente faz, o grupo participa. Então isso é muito importante (caderno de campo, 22/11/16).

Durante a pesquisa foi possível acompanhar o projeto em sua preparação e ação. Acompanhamos diferentes dinâmicas e ouvimos comentários das crianças. Recorremos aos registros do caderno de campo para trazer as vozes das crianças:

“Me sinto um professor!”

Logo após a fala inicial da diretora, anunciando mais um dia de Leituramania, as crianças do Historiamando seguem autonomamente para a SL. Lá colocam seus aventais que usam na contação e a professora conversa como será a atividade, que grupo vai para que turma etc. Depois, distribui os livros que eles vêm apresentando e pede para eles ensaiarem um pouco. Eles ensaiam autonomamente e com seriedade. Chego perto de um grupo e puxo uma conversa: “Vocês gostam de ser do Historiamando? Por quê?”/“Me sinto um professor!”; “É bom!”; “É importante mostrar a literatura para os outros” / “Vocês acham que as crianças das turmas gostam de receber vocês?” / “Os menores gostam mais e aplaudem; tem uns maiores que não querem aplaudir, porque dizem que não gostaram” / “Vocês acham que eles se interessam mais pela leitura, quando vocês leem para eles?” / “Eu acho. Teve uma vez que uma turma gostou tanto que me pediu pra contar de novo. Veio todo mundo pra perto de mim e eu contei. Depois um menino me abraçou.” / “Por que você acha que ele te abraçou?” / “Acho que pra mostrar que gostou da historia” (caderno de campo, 13/9/16).

“Quem gostou aplaude!”

Grupos se dividem pelas turmas. Acompanho um grupo que vai para turmas de 5º e 6º anos. É um grupo só de meninas. Elas estão nervosas, pois vão se apresentar para os colegas de turma, mas leem bem, ora lendo uma de cada vez, ora lendo em forma de jogral, como haviam ensaiado. As crianças escutam atentas e algumas acompanham as parlendas que estão sendo lidas, falando baixinho. No final, elas dizem: “Quem gostou das parlendas, aplaude!” E a maior parte dos ouvintes aplaude. Alguns alunos não se interessam muito, mas ouvem com respeito. E assim, elas vão passando em algumas turmas. As professoras de cada turma em que o grupo entra, param imediatamente o que estão fazendo para o grupo se apresentar, recebendo-o com carinho. Acompanho um outro grupo, lendo um poema de assombração para uma turma de 5º ano. As crianças que ouvem se divertem com o poema e aplaudem. No final do rodízio, todas as crianças voltam a se encontrar na SL para avaliar a atividade do dia com a professora, que ressalta a importância de ninguém faltar, pois atrapalha a performance do grupo (como havia acontecido com um deles). (caderno de 13/9/16).

Foi muito interessante perceber que o grupo de alunos do *Historiamando* passa a ser uma referência para as crianças menores que brincam de ser um eles relendo os livros contados por eles e imitando suas formas de ler:

Treinando para ser um *Historiamando*

As crianças estão fazendo leitura livre, mexendo em livros de várias partes da SL. Chego perto para ver o que elas estavam escolhendo. Então vejo duas meninas pegarem um livro de minha autoria (que a professora havia lido para elas) e começarem a “encenar” serem do *Historiamando*. Elas recriam de forma bem semelhante o que as crianças do *Historiamando* fazem ao iniciar as leituras nas salas: “Nós somos do *Historiamando*. Eu sou a Maria. Eu sou a Joana. E nós vamos contar pra vocês hoje a história chamada “Bicho-papão pra gente pequena, Bicho-papão pra gente grande”. Nesse momento,

pergunto para elas: Vocês estão treinando para ser *Historiamando* no ano que vem? / Estamos (elas respondem) / Então eu vou ser a turma e vocês leem para mim, tá? (digo). Elas começam a ler para mim. Durante a leitura, algumas crianças da turma se aproximam e sentam para ouvir também (caderno de campo, 1/11/16).

Foi nosso objetivo saber das crianças o que significava para elas fazer parte do grupo *Historiamando*. Realizamos então uma entrevista com elas e apresentamos a seguir alguns depoimentos:

É muito bom ler!

“Eu escolhi ser do *Historiamando* porque gosto muito de ler. Eu adoro livro; é pra ampliar meu conhecimento cultural, essas coisas...” / “Eu gosto porque a gente lê pros outros, muitas histórias, aí eles gostam e vem pegar o livro aqui na SL.” / “É muito bom ler! Você também sempre se diverte lendo pros outros.” / “Sempre gostei muito de ler... tenho muitos livros em casa. Por isso eu quis ser do *Historiamando*: pra contar histórias para as pessoas também, não só ler as histórias.” (entrevista, 22/11/16).

Você vai conhecendo melhor os tipos de livros, aí você vai gostando

“No quarto ano, eu vi o *Historiamando*. Aí eu já comecei a gostar da literatura. Aí no quinto ano, quando podia vir pro *Historiamando*, eu me inscrevi.” / “Porque é muito legal o estilo de livros que você vê aqui... você vai conhecendo melhor os tipos de livros, aí você vai gostando”. / “Tem algumas crianças que ficam com o objetivo de quando crescer ser do *Historiamando* [...] aí vem aqui e procuram o livro... pegam no empréstimo, igual a minha irmã, e aí, em casa, onde estiver, pede pra contar a história.” (entrevista, 22/11/16).

Aí quando a gente começa, a gente se apaixona e não quer sair mais

“Eu também fiquei nervosa na primeira vez que eu contei, porque eu ia contar pra minha turma. Fiquei com muita vergonha. Fiquei quase gaguejando. Quase que saí da sala, correndo. Mas consegui!” / “Só quando foi no segundo dia que a gente perdeu a timidez. Aí quando a gente começa, a gente se apaixona e não quer sair mais.” / “Eu fico nervosa se as crianças não gostarem da história. Algumas têm essa opinião. Aí tem que ver se eu fui boa no meu falar, porque tem umas histórias que as crianças pequenas não entendem, aí tem que falar no linguajar delas.” (entrevista, 22/11/16).

O mais importante é a leitura

“Gostaria que lá na próxima escola tivesse histórias pra ser contadas, porque em outras escolas tem dança, fotografia, bastante coisa, mas eles esquecem do mais importante que é a leitura. Eu queria que fosse assim, pra gente contar para o sétimo, oitavo e nono.” / “E por que para você a leitura é mais importante que tudo?” / “Porque a leitura influencia na vida, né? Ao longo da vida. Porque a minha avó sente falta de ler, ela fala que quando lia, era tudo melhor, ela via o mundo de outro jeito.” / “Você acha que ler ajuda a entender o mundo?” / “Ajuda! Ajuda até nas matérias também.” (entrevista, 22/11/16).

O *Historiamando* é a junção de tudo

“O *Historiamando* é a junção de tudo. De ler... De contar... De você se inspirar mesmo”. (entrevista, 22/11/16).

Trazer o projeto *Historiamando* a partir das vozes que a ele dão vida nos permite observá-lo e indagá-lo mais de perto. O que os sujeitos dizem e a forma como dizem nos aproxima das experiências vividas por eles e por nós, no campo da pesquisa,

ajudando a refletir sobre a importância de um projeto que vai ganhando consistência e torna-se parte da cultura da escola. Nas enunciações de Vilma sobre a concepção e histórico do projeto, vemos que não se trata de uma atividade solta, mas algo pensado a partir de uma determinada concepção de infância, de leitura e de literatura e que parece querer converter as práticas de leitura empreendidas na/pela SL em situações significativas para os alunos, uma experiência de leitura no sentido benjaminiano.

Com relação à infância, revela-se uma concepção que intenta tomar a criança como um sujeito ativo, constituído na cultura, capaz de participar e agir com e sobre ela. Por isso, apostar na autonomia das crianças, para no caminhar do projeto, apresentar suas competências, marcar um lugar ativo nas práticas de leitura literária na escola. Nas falas de Vilma nota-se um olhar sobre a literatura, não como algo escolarizado ou recreativo ou que se torne hábito, mas como algo que afete os sujeitos, colocando-os em relação com o outro, criando laços com o livro e a leitura, levando para a vida. Chama atenção o sentimento de saudade de Vilma ao se despedir dos alunos no final do ano. Muitas coisas foram partilhadas entre ela e as crianças, leituras, compromissos, descobertas, o que nos faz pensar em Benjamin, nos laços de coletividade que se criam no intercambiar de experiências que as narrativas possibilitam.

Também atentamos para o lugar que é dado ao projeto *Historiamando* dentro do projeto geral da SL – “Muito Prazer, Eu Sou Leitor”: não é um projeto para as crianças, mas com as crianças. As ações das crianças, por via do *Historiamando*, ecoam em outras ações da SL para aproximar os alunos dos livros, com as crianças que dele participam assumindo um papel de maior participação e indispensável ao desenrolar delas, o que traz para elas um sentimento de responsabilidade para com o outro. A questão do cuidado que se tem ao longo do projeto, desde a escolha até a despedida dos alunos, anunciado por Vilma, observa-se nos eventos que mostram o momento da seleção para fazer parte dele.

Há dois movimentos nesses eventos que chamam a atenção: o primeiro busca fazer as crianças refletirem sobre seus desejos de entrar no *Historiamando*, a partir das próprias vozes delas e dos colegas com quem compartilham aquele momento. Numa conversa dialógica, numa arena discursiva, as crianças vão revelando o que responderam individualmente e ouvindo os outros participantes naquela situação específica. Além disso, dirigem suas enunciações à professora, que de outro lugar (de quem fará as escolhas no final), os ouve, mas também expressa o que pensa ser necessário para ser do *Historiamando*. Como entendemos com Bakhtin (1988), tanto as

situações mais imediatas como o meio social mais amplo são determinantes da estrutura de nossas enunciações: orientamos nossas palavras em função de nossos interlocutores, em direção a um auditório social. Assim, algumas das enunciações das crianças talvez tenham sido expressas na intenção de ir ao encontro do que elas imaginavam corresponder às expectativas da professora que as selecionaria. Importante atentar para a ideia bakhtiniana de que qualquer comunicação verbal compõe-se de dois momentos: a enunciação feita pelo falante - e dirigida ao outro - e sua compreensão por parte do outro. Essa compreensão já contém elementos de uma resposta, pois, quando ouvimos algo, refletimos, concordamos ou discordamos do que foi enunciado, para em seguida fazer uma réplica ao que foi dito. Ao olhar para esse momento da seleção das crianças para entrar no projeto, percebemos uma situação na qual as enunciações se aproximaram, se distanciaram, se complementaram, respondendo umas às outras, e levando provavelmente cada um de seus participantes a ampliar as possibilidades de refletir sobre o desejo de ser do *Historiamando*.

O outro movimento é o cuidado da professora com a forma de fazer o “teste” para observar a desenvoltura dos alunos na leitura oral. Além de trazer elementos para ajudá-los nesse momento, mostra compreender que eles estão em processo para aquisição dessa habilidade. Ao anunciar que haverá oficinas para que eles se desenvolvam mais nesse modo de ler, nessa prática que é social, a professora ajuda-os a pensar sobre o que significa ler para o outro: ler para o outro, na tentativa de afetá-lo com a leitura que se realiza, não é algo que se possa fazer de qualquer forma. A intenção de se propor oficinas para as crianças se apropriarem dessa modalidade de leitura, mostra a elas que terão condições de aprimorar o que já fazem. Mais uma vez, revela-se um olhar que aposta nas competências e capacidades das crianças.

Também trouxemos para análise dois eventos que apresentam vivências do *Historiamando* na escola, mas presenciamos outras tantas: não só com a entrada dos grupos nas salas de aula, como em diferentes eventos na escola: *Maratona de Histórias*, *Paixão de Ler* e *Bieninha*. No primeiro deles, vemos a autonomia e responsabilidade das crianças frente à prática do *Historiamando*, quando se mostram dedicadas em sua preparação. No diálogo provocado pela pesquisadora, revela-se como estar no *Historiamando*, na visão dos alunos, os coloca num outro lugar social: o de professor que ensina e empreende ações; lugar de potência - lugar bom (“É bom!”) -, normalmente não experimentado pelas crianças. Suas enunciações também evidenciam percepções sobre o significado de ler para o outro, que podem se afetar pela literatura

apresentada, gostando mais ou menos, querendo ouvir de novo. A resposta a esses momentos de compartilhamento de histórias, o que volta para eles enquanto agentes dessa leitura oral, pode ser o aplauso, ou o abraço que sela o encontro vivido: ler e ouvir histórias coloca os sujeitos em relação, promove encontros, permite trocas, e os alunos, ao experimentarem o lugar de quem narra, parecem intuir essa possibilidade.

O segundo evento permite pensar sobre o momento da performance da leitura e o que ele representa tanto para quem lê, quanto para quem ouve. Para quem lê, o nervosismo de se apresentar é o nervosismo de se expor ao outro, pois como colocamos antes, nas palavras de Parreiras (2009), ler alto um poema é um ato de ter voz, de se expressar, de se conhecer e afirmar a própria identidade, num momento de socialização da leitura, compartilhado com outros. E esse compartilhar se dá na forma como o poema é lido. Para Queiroz (2012), “na leitura de um poema, o compreender passa pelo sentir, pelo ler e reler, explorando o corpo do texto, seus sons, formas, imagens, sensações, enigmas” (p. 57). As alunas leitoras desse evento, na tentativa de explorar o corpo do texto, liam em forma de jogral, expandindo a sensação do ritmo para os ouvintes, que o acompanham de ouvido, pela voz. Na dinâmica do rodízio nas turmas, observamos que a ação do *Historiamando* não é uma surpresa que chega à sala de vez em quando, mas faz parte do cotidiano da escola. Tanto as professoras das turmas visitadas quanto as crianças mostram afinidade com o projeto, abrem espaço para recebê-lo, interagem com ele e respeita-o, mesmo se a leitura ouvida possa não ter agradado a todos. Não se trata de uma atividade solta, eventual, mas algo que já se consolida como uma cultura da escola. No final deste evento, vemos novamente o lugar de importância dado ao projeto; para que ele possa continuar acontecendo de forma significativa, precisa ser avaliado também pelas crianças, suas maiores agentes, algo que exige delas responsabilidade para com o outro.

A indagação de que os 15 anos do *Historiamando* na escola consolida-o como uma cultura desta escola, ganha força ao observamos o evento em que as crianças, em momentos de leitura livre na SL, experimentam estar nesse lugar: “Vocês estão treinando para ser *Historiamando* no ano que vem? / Estamos”. Essas alunas, acostumadas a vivenciar o projeto no cotidiano escolar, ao “brincarem” ser do *Historiamando*, mostram querer se apropriar dessa forma de promover a leitura junto a outros leitores, de ocupar um lugar ativo nas práticas de leitura que acontecem na escola, e ao ensaiarem seus movimentos, já começam a contagiar outros alunos. A ideia de cultura da escola se relaciona aos ritos, à linguagem, ao imaginário e aos símbolos

produzidos por ela. Cultura que institui práticas, valores, subjetividades. A presença do *Historiamando* na história desta escola é permeada de ritos e símbolos que invocam o imaginário das crianças, despertam o desejo de **ser** *Historiamando* e não de virem a ser **do** *Historiamando*. O que simbolicamente isso representa para as crianças? Um outro lugar social? Um outro lugar como sujeito, constituído na cultura e também produtor dela? Ser *Historiamando* é ganhar o lugar de leitor no universo escolar e também fora dele. Leitor com e para o outro, leitor que se apaixona, que vai gostando cada vez mais de ler, que vai ampliando seu repertório.

Finalizando nossas observações sobre esse projeto da SL 2, trouxemos as falas e indagações das crianças que participam dele. Não para analisar cada uma delas separadamente, mas para ressaltar como elas são capazes de refletir sobre querer ser do projeto, sobre a leitura na vida delas e nas das pessoas e sobre como percebem as ações do *Historiamando* na interlocução com as demais crianças da escola. Assim, nas suas enunciações observam-se significados que elas atribuem à leitura, a partir e no contato com o *Historiamando*: a leitura como prazer, para ampliar o conhecimento cultural, para conhecer outros estilos de livro etc. Também é revelada a ideia de não se contentar em viver a experiência com a leitura individualmente, mas poder provocar essa experiência no outro. Além disso, as crianças percebem que as ações que empreendem afetam o desejo de ler das crianças menores, reconhecendo ainda que há níveis de leitura entre as crianças para quem elas contam histórias, e para atingir o objetivo de fazê-las se interessar pela leitura é necessário observar a própria performance que se realiza ao ler um livro. Mas são os dois últimos destaques dessas falas que mais nos chamam a atenção. A primeira é fala de um aluno que diz achar a leitura mais importante do que outras experiências, alegando que ela ajudaria a entender o mundo e que, por outro lado, ajudaria “até nas matérias também”: estaria ele separando a ideia de que a leitura que se faz para a vida é diferente da leitura que se faz para a escola? A outra fala - “O *Historiamando* é a junção de tudo. De ler... De contar... De você se inspirar mesmo”-, responde, de certa forma, a indagação que fizemos ao começar a analisar este projeto: como e o que o projeto traz de experiência para os alunos que dele participam e para os que com ele interagem? Ler para si, ler para o outro, se inspirar – pode ser uma resposta.

Nessa terceira categoria - **A interlocução das SL com as crianças da escola** – buscou-se analisar tanto as práticas com a leitura literária que acontecem nas SL, como o lugar participativo e autoral das crianças nas ações de circulação e difusão da leitura nas escolas. Num movimento ou no outro, tentamos compreender como as vozes das

crianças se apresentam na interlocução com tais práticas e percebemos que as concepções de infância, leitura, literatura, formação do leitor, ao atravessá-las apontam para tensões que adentram o campo da promoção da leitura. O que se deseja promover, ao promover a leitura na escola, junto às crianças? Formar leitores? Dar acesso à cultura? Qual a motivação das SL investigadas para realizar trabalhos com a leitura? As análises dos eventos destacados evidenciaram algumas dessas motivações. Passemos então à próxima categoria que discute a relação do trabalho da SL com os profissionais que atuam na escola: quais são suas funções nesse sentido?

6.4 As funções e ações da SL com relação aos profissionais das escolas

Nesta quarta categoria, buscaremos compreender qual o lugar e as funções do trabalho da SL em relação aos demais profissionais da escola, especialmente em relação aos professores que estão em turma e ao projeto pedagógico da escola como um todo. No Capítulo 5 – “Concepções, Funções e Práticas de Salas de Leitura de escolas da SME-Rio: o que dizem suas responsáveis” e na primeira categoria deste Capítulo 6 – “O trabalho das SL em suas concepções e intenções” – analisamos falas das professoras das SL 1 e SL 2 a respeito de como intencionam desenvolver seus trabalhos de forma que eles sejam centrais na escola: como o “coração da escola”. Para serem centrais em suas escolas, conquistarem visibilidade e marcarem um lugar nelas, desenvolvem ações em direção a diferentes interlocutores da instituição. Que práticas e ações são concebidas pelas SL no intuito de alcançar e interagir com outros professores da escola? Qual a relação que se estabelece entre o projeto da escola e o da SL? Como eles se interligam? Como os professores de turma se apropriam das ações propostas pelas SL? E do ponto de vista deles, que contribuições elas trazem para o trabalho que se realiza com a leitura em sala de aula? Tentaremos abordar estas questões a partir de alguns eventos construídos no campo e de enunciações presentes em entrevistas realizadas com grupos de professores das duas escolas. Como temos feito até aqui, procuraremos observar aquilo que atravessou os dois campos e que nesse caso, se mostrou bastante semelhante.

6.4.1 As práticas da SL: articulações com os professores e o projeto da escola

Que práticas e ações são concebidas pelas SL no intuito de alcançar e interagir com outros professores da escola? De que forma se articulam ao projeto da instituição? Como já foi possível observar em análises anteriores, as práticas empreendidas pelas SL, na busca por promover a leitura em suas escolas como um todo, parecem motivadas

pela ideia de se dar acesso ao livro, fazendo-o circular pela escola e, com isso, ampliar o universo cultural dos leitores e suas experiências com a leitura. Nesse sentido, há diversas ações para a circulação do livro e para o compartilhamento da leitura que partem das SL e embora pareçam ter como interlocutor primeiro a criança, envolvem e atingem os professores igualmente. São ações tais como a organização de espaços móveis de leitura, em projetos já analisados aqui - “Expresso da Leitura”, “Caixas de Livros”, “Mala de Livros”, “Dia da Leituramania” -, ou outros tipos de ação que no cotidiano da escola também promovem o livro e a leitura, como o “Historiamando”, “Piqueniques, Almoços e Cafés Literários”, “Bom Dia Com Poesia”, “Bate-Papo com autores” e outros eventos literários. As vivências dessas práticas pelas professoras provoca a aproximação delas com a leitura, como se percebe em enunciações que ouvimos em entrevistas e conversas e que agrupamos nos eventos a seguir:

Professores aprendem a gostar de ler

Converso com a professora Deise, enquanto sua turma visita o *Pé de Livro* e ela me diz que os alunos gostam desse momento e ela também. Diz que gosta de ler todo dia para eles e que aprendeu a gostar de ler nesta escola, a partir de todo o movimento que acontece em torno da leitura nela. Eu não tinha o hábito de ler antes (SL 2 – caderno de campo -13/09/16).

Professores e alunos conhecem autores

O evento que aconteceu aqui no ano passado, a *Flupinha*, eu achei muito interessante porque fez um movimento na escola de união, de cada colega reconhecendo o trabalho do outro, elogiando, e dos professores e alunos conhecendo vários autores, cada segmento trabalhou pelo menos três autores [...] (prof^a. da escola da SL 1 – entrevista - 31/08/16).

Piquenique literário: lendo e fazendo lanchinho

A gente faz o “piquenique literário”, que dá acesso aos livros, e ali a gente fica lendo, ali a gente faz o lanchinho. Às vezes tem contação de histórias, às vezes têm os fantoches (prof^a. da escola da SL 1 – entrevista - 31/08/16).

Eu tinha um pensamento da leitura e hoje tenho outro

Eu tinha um pensamento da leitura antes de vir para esta escola, e hoje eu tenho outro pensamento. A escrita é importante. A leitura ela é primordial na vida da pessoa. E a gente tem que estar sempre buscando estratégias pra poder alcançar todos (prof^a. da escola da SL 2 – 12/12/16).

Aqui o carro chefe é a leitura

Eu vi na TV uma escola que trabalhava com Pé de Livro! Aí vi as crianças pegando livros pendurados na árvore... achei superinteressante [...] e num belo dia vim pra cá! [...] Aqui o carro chefe é a leitura. Temos o dia que a escola toda para pra ler. Nós temos livros na escola. Todos têm acesso ao livro. [...]. Acho que sem a leitura a gente não iria conseguir caminhar, levar esse Projeto da escola à frente (prof^a. da escola da SL 2 – 12/12/16).

É uma rede. É uma teia

[...] o cotidiano da leitura no dia a dia. De ter o livro. O acesso fácil ao livro, ao manuseio, já se entrelaçou no projeto. Então é por isso que dá muito certo. É uma rede. É uma teia (prof^a. da escola da SL 2 – 12/12/16).

As enunciações destacadas trazem o olhar das professoras sobre como o contato com essas práticas as atingem, alargam suas experiências com a leitura, principalmente devido ao acesso que se tem a livros e leituras nessas escolas. Fica claro como elas se incluem na vivência das práticas – “a gente fica lendo”; “A gente faz o piquenique literário”; “Temos o dia que a escola toda para pra ler” – e como se modificam a partir delas – “Eu não tinha o hábito de ler antes”; “aprendi a gostar de ler nesta escola”. Também expressam mudanças na forma de olhar para a leitura e nas possibilidades de como trabalhar com ela na escola – “eu achei muito interessante porque fez um movimento na escola de união”; “professores e alunos conhecendo vários autores”; “Eu tinha um pensamento da leitura antes de vir para esta escola e hoje eu tenho outro pensamento”. Por fim, ainda se pode notar como, ao se sentirem incluídas nas práticas desencadeadas pelas SL e por elas modificadas, se aproximam e parecem querer abraçar o projeto da escola no que tange a formação do leitor, responsabilizando-se também por ele – “a gente tem que estar sempre buscando estratégias pra poder alcançar todos”; “Acho que sem a leitura a gente não iria conseguir caminhar, levar esse projeto da escola à frente”; “já se entrelaçou no projeto. Então é por isso que dá muito certo. É uma rede. É uma teia.”

Ao olhar para essas enunciações, lembramos principalmente do que Bakhtin nos diz a respeito da presença do outro em nossa constituição, como sujeito. O outro, que aqui também são as práticas oferecidas pela SL e o que elas favorecem para a interlocução entre os professores, entre eles e suas leituras e entre eles e o projeto da escola, vai alterando-os e constituindo-os como profissionais da educação e como sujeitos que pensam o mundo. A forma de olhar das professoras entrevistadas para o trabalho que se intenta realizar com a leitura nas instituições onde atuam, aponta também para a ideia de que este trabalho acontece em conjunto (“já se entrelaçou ao projeto”, “é uma rede”, “é uma teia”) e que todos devem se responsabilizar por ele.

Nesse sentido, para dar continuidade às nossas análises, traremos algumas enunciações e eventos que visam mostrar como essa “teia” é tecida. Como as SL, na intenção de promover a leitura juntos aos professores de sala de aula e especialistas, se articula e se integra ao projeto da escola como um todo. Como a escola integra a SL em seu projeto? Como as propostas da SL inserem os professores nas práticas de leitura que empreendem e como são inseridas por eles em projetos que não partem delas, mas que estão na escola? Como se tece essa teia?

Ela decide os projetos em conjunto

Nosso planejamento pedagógico é feito junto com a SL. Mostra Literária... todos esses projetos que foram citados fazem parte do projeto pedagógico da escola. Eu entendi que, hoje, uma das integrantes para o projeto político pedagógico da escola é a SL. Ela não é comunicada da decisão dos projetos, ela decide os projetos em conjunto (profª. 1 da escola da SL 2 – 12/12/16).

A SL é o princípio de tudo

E a SL auxilia também os Centros de Estudos. Tem o dia para a escola se reunir e trabalhar certos conteúdos e sempre SL está inserida. Aliás, ela é o princípio de tudo (profª. 2 da escola da SL 2 – 12/12/16).

Aqui é o núcleo, o coração

É bem o coração da escola. Muito do nosso trabalho gira em torno da SL, né? A gente meio que é o tentáculo. Aqui é o núcleo, o coração. Elas geram alguns projetos que a gente é inserido e apoiam muito a gente também em muitas coisas. Semana de alfabetização. Semana de educação infantil, né? (profª. 1 e 2; escola da SL 1; 31/8/17).

Nesse grupo de enunciações destacadas, a primeira ideia que aparece é a de que tanto os projetos empreendidos pela SL, quanto os que acontecem na escola, mas que não necessariamente estão sob o comando dela, fazem parte do projeto político pedagógico da instituição, sendo gestados em conjunto por seus diferentes profissionais. As professoras das duas SL, como observamos, participam de grupos de estudo e conselhos de classe, junto aos demais professores da escola, fazem parte das decisões e encaminhamentos que se tomam nesses momentos, seja com relação a concepções e planejamentos de eventos, seja em relação a outras demandas, avaliações e propostas. Nesse sentido, como expresso no primeiro recorte, a SL é uma das integrantes do projeto da escola, que não se limita a ser informada sobre ele, mas que atua sobre ele. Nessa atuação, como vimos no segundo recorte, assume um lugar disparador de propostas relacionadas à promoção da leitura, um lugar central que gera/propõe projetos que movimentam a escola, e aos quais as professoras de turma integram seus trabalhos, como afirma uma das professoras da escola da SL 1, no terceiro trecho destacado. Nessa enunciação, a professora traz ainda a ideia de que, ao estarem integradas ao que acontece em outras instâncias da escola, uma vez que participam de decisões e planejamentos, as professoras de SL podem contribuir dando suporte a diferentes demandas, inclusive àquelas mais voltadas para as salas de aula, como a Semana de Alfabetização - algo que vimos acontecer na SL1, por exemplo: nessa semana específica, suas professoras, para dar suporte e apoio a questão da alfabetização, voltaram o trabalho, no atendimento às turmas, para o desenvolvimento de atividades que buscavam dialogar de forma direta (e, por vezes, pragmática) com este processo.

A ideia de a SL oferecer suporte e apoio aos projetos da escola, cujas ações envolvem diferentes professores, também aponta para questões referentes ao acesso à diversidade de acervos, à ampliação cultural e à formação dos profissionais da escola. Nesse sentido, para atender aos pedidos de professores de turma para o desenvolvimento de projetos de sala de aula, ou se antecipam a eles (uma vez que conhecem o que está acontecendo nas turmas) já selecionando materiais que deem suporte e ampliação a eles, ou procuram ampliar a visão da professora que fez o pedido, apontando outras possibilidades de explorá-los, como podemos perceber nos cinco registros abaixo, ainda parte desse segundo grupo de eventos que nos ajudam a perceber a tessitura dos projetos:

Não é uma simples sala bonita no espaço. Ela funciona

Eu não preciso chegar aqui e procurar as leituras que preciso para meu projeto, ou seja, as atividades, elas já sabem o que vai ser trabalhado, elas disponibilizam esse material, isso facilita muito o nosso trabalho. Não é uma simples sala bonita no espaço. Ela funciona (prof^a. 1 da escola da SL 2).

Ela dá o suporte para trabalharmos todos os temas

A SL é a liga de todo Projeto. Ela dá o suporte para trabalharmos todos os temas. Na Feira de Ciências, separou o material para cada ano de escolaridade, pertinente ao tema da Feira. Por exemplo, o terceiro ano foi projeto de plantas, então eu recebi uma caixa com vários livros que falavam somente sobre plantas. Aí podemos trabalhar com alguns mais específicos no momento da leitura coletiva, mas depois eles podem conhecer os outros, manusear etc. (prof^a. 2 da escola da SL 2).

Esse movimento todo da SL com o cotidiano da gente da sala de aula é o norteador também

Quando eu vim pra cá, achei espetacular esse Projeto da SL. É um auxílio muito grande que a gente tem. Esse movimento todo da SL com o cotidiano da gente da sala de aula é o norteador também (prof^a. 3 da escola da SL 2).

Ela não é a ajuda, ela faz parte

Ela não é a ajuda, ela faz parte. Então, quando a sala de aula precisa de uma temática, como na Mostra Literária, elas já tinham separado previamente os materiais pra alimentar o Projeto (prof^a. 4 da escola da SL 2).

Elas ampliam mais o nosso foco

Elas são maravilhosas. Uma proposta de trabalho que fiz com o terceiro ano do Menino Maluquinho, eu queria só uma receita pra trabalhar, a coisa se transformou! Vamos fazer isso... vamos fazer aquilo... você pode ler isso aqui também... vamos trocando ideias... [...] elas ampliam mais o nosso foco. Elas nos dão uma visão maior da que podemos trabalhar. A gente recorre muito à SL para buscar acervo (prof^a. da escola da SL 1).

O suporte e o apoio às propostas que envolvem a leitura na escola, em diálogo com seu projeto político pedagógico, também revela situações em que se pretende subsidiar os professores em seus possíveis fazeres dentro das propostas, apresentando

possibilidades para o encaminhamento delas, ou situações em que se visa ampliar os conhecimentos que as envolvem, numa direção que se quer mais formativa.

Na observação dos dois campos desta pesquisa, tivemos a oportunidade de participar dos dois tipos de encontros anunciados acima. Na SL 1, por exemplo, no momento em que se planejava o evento *Flupinha*, uma espécie de gincana literária que envolvia a leitura e o conhecimento de obras de autores da literatura infantil brasileira, as turmas foram reunidas em diversas equipes, com cada uma ficando responsável pelo estudo de três escritores diferentes. O que nos interessa nesse momento não é analisar a proposta em si, mas a sua preparação e de que forma a SL1, que estava à frente, subsidiou o trabalho dos demais professores, também os incluindo no seu planejamento e concepção. Essa reunião aconteceu no dia do Conselho de Classe com todos os professores da unidade e a coordenação e ocupou metade do tempo da reunião.

Assim, ao longo da reunião, no que tange à questão dos autores que seriam contemplados no projeto *Flupinha*, as professoras da SL se preocuparam em apresentá-los, falaram um pouco sobre as características dos escritores e mostram suas obras (num Power Point e em cestas já com os livros separados). Com relação ao planejamento do evento, foram abrindo espaço para que as professoras de turma e os especialistas tivessem a oportunidade de trazer suas contribuições e, com isso, foram modificando conjuntamente a própria concepção do evento, que se apresentava inicialmente como uma gincana (com competições), passando para uma direção que visava a apresentação de produções dos alunos a partir das apropriações que eles tivessem feito das obras dos autores estudados, tanto nas leituras em sala de aula, como nas que aconteceriam na SL. A ideia era que o evento acontecesse de forma integrada, com propostas de sala de aula e da SL para ampliar a experiência dos alunos com a obra dos escritores selecionados, e que se constituísse como uma proposta da escola, não só da SL, nem só da sala de aula.

A outra reunião que participei aconteceu na SL 2, também como parte da preparação de um evento literário – a *Bieninha* – para o qual as crianças escrevem livros e realizam diversas produções, a partir de leituras feitas ao longo do ano, para serem expostas em estandes, como na Bienal do Livro. O evento pode ser visitado por pessoas da comunidade escolar ou de fora. Já tradicional na instituição, ele começa a ser planejado um ano antes, quando se define seu tema gerador. Para o ano de 2017, tirado conjuntamente a partir de sugestões das professoras da SL (em 2016), o tema escolhido foi o dos clássicos infantis (*Alice no País das Maravilhas*, *Rapunzel*, *Patinho Feio*, *A Bela e a Fera*. *Barba Azul* etc.) – cada série da escola se dedicaria a um desses clássicos

e ampliaria o repertório com a leitura de outros tantos, em sala de aula e na SL. Mas como dissemos acima, não é nosso interesse analisar o evento em si, mas a preparação dos professores para dialogarem com ele. E nessa preparação, a SL, além de oferecer suporte, selecionar livros de qualidade referente ao clássico que cada turma trabalharia e separar ainda outros títulos que ampliassem este universo, organizou situações para aprimorar os conhecimentos dos professores da unidade a respeito do tema. Nesse sentido, organizaram um grupo de estudo e me convidaram para dar uma palestra sobre os clássicos infantis. Recuperar o espaço dos grupos de estudo especificamente para estudos (pois por vezes são usados para resolver questões internas etc.) vem sendo uma preocupação da nova direção da escola, da qual a professora Amélia (SL2) passou a fazer parte a partir de maio de 2017. Segundo ela, esses momentos seriam importantes para contribuir com a formação dos professores da escola, principalmente com a dos novos que não passaram por formações oferecidas anteriormente. Assim, ministrei a palestra sobre o tema e percebi o envolvimento e o interesse dos participantes. No final, uma professora veio conversar comigo, dizendo ter gostado muito do grupo de estudos, pois imaginara que este seria organizado para elas aprenderem atividades práticas para realizar com as crianças a partir das leituras dos clássicos, como dobraduras etc., e que o que havia acontecido a surpreendera, fazendo-a pensar sobre o porquê de ainda se ler os clássicos com as crianças na escola hoje.

Contribuir com a formação dos demais professores da escola, principalmente no que tange ao trabalho com a leitura literária, aparece entre as preocupações das professoras da SL nas duas escolas. Ao receberem formações específicas nessa área, procuram criar espaços para interlocução como os demais professores da escola, mas como Pimentel (2011) alerta, embora o profissional da SL receba formações e tenha a intenção de promover aprimoramentos e mudanças no projeto da instituição, nem sempre encontra espaços para isso na estrutura e nas próprias concepções que guiam o trabalho nela. Nas duas experiências analisadas, as formações dos professores para o trabalho com a leitura literária parecem encontrar algum espaço de desenvolvimento no projeto político pedagógico de suas escolas, embora não sejam constantes. Um exemplo é o que ocorreu na SL 1, quando o projeto por ela desenvolvido foi vencedor do Concurso Escola de Leitores: naquele processo, as professoras da SL receberiam formações específicas e poderiam ampliar esse movimento aos demais professores da escola, o que elas de fato fizeram. Nesse sentido, algumas palestras foram ministradas na escola (por especialistas da FNLIJ e Instituto C&A), movimentando os saberes de

todos sobre a literatura infantil, como observamos na enunciação de uma professora de turma que participou daqueles momentos: “Ela (se refere à especialista Laura Sandroni) vinha e a cada encontro trazia um tipo de livro voltado para determinada área da literatura. Ela deu uma formação de como começou a literatura. Falou lá do começo, dos Irmãos Grimm, foi bem lá atrás. Ela tem livros que são relíquias!” (entrevista – prof^a. 1 da escola da SL 1 - 31/08/16). Recordações das vivências dessas formações também foram trazidas pela professora Silvia (SL 1) em várias de nossas conversas informais. Para a professora estas fizeram toda a diferença para elas, professoras da SL, e para as docentes de turma, alavancando e dando uma unidade ao trabalho de leitura literária na escola. Silvia e Amanda (SL1), em nossas conversas informais muitas vezes mostraram preocupação em encontrar novos espaços na escola para dar continuidade a estas formações, uma vez que os professores novos não passaram por elas e isso seria um empecilho para o desenvolvimento dos projetos de leitura que se empreendem. Assim, nas brechas que se abrem, procuram, enquanto SL, dar subsídios para aprimorar o trabalho das professoras de turma nessa área, o que é reconhecido por estas:

Então, essas atividades de informação que elas fazem com a gente, dão um estímulo a mais. São muito, muito importantes! Dá um gás. Porque a gente tem que sempre se aperfeiçoar, se aprimorar. Esse conhecimento é válido. [...] Cria uma linha, um norte. [...] Nós também temos muitas coisas pra dar conta, então, assim, quando tem uma brecha de tempo pra que a gente possa sentar e trabalhar e ter uma formação mais formal mesmo, pra que a gente cresça mais, é ótimo. [...] Não é uma questão que compete só a elas, é uma questão da própria Rede. Não tem mais um momento de formação na Rede. Quando tinha o Centro de Estudos, que era de quinze em quinze dias, poderia ter mais esse momento, porque era muito válido. (prof^a. 1 e 2 da escola da SL 1 - entrevista - 31/08/16).

Como se observa neste evento, as professoras compreendem o trabalho com a leitura literária como uma, entre muitas de suas atribuições, valorizam a oportunidade de participar de momentos de formação para aprimorar seus trabalhos nessa área (“criar uma linha, dar um norte”) e percebem que estas ações não acontecem com a frequência desejada por questões da própria Secretaria. Para que ocorram dependem de brechas que se abrem em seus cotidianos de afazeres na escola. Brechas que nem sempre são encontradas, nas duas escolas, como trouxemos anteriormente.

Assim, passemos à segunda subcategoria desta quarta categoria, buscando compreender como as professoras de turma, em meio a suas muitas atribuições, se apropriam das práticas e ações empreendidas pela SL para o trabalho com a leitura.

6.4.2 As práticas das SL: como as professoras de turma se apropriam delas

Como já foi possível observarmos em análises anteriores, as práticas para circulação do livro e da leitura empreendidas pelas SL adentram o cotidiano das turmas da escola, provocando interlocuções que envolvem professoras e os alunos. Como as professoras compreendem, interagem e se apropriam das ações e propostas pelas SL? Como analisado, as propostas de leitura que vêm da SL, ao serem contextualizadas nas salas de aula podem ir ao encontro daquilo que se propõe inicialmente com a circulação dos livros, de ampliar o acesso e o contato dos alunos com diferentes narrativas, autores, gêneros literários etc., mas também ganham outros contornos de acordo com objetivos diversos que envolvem o ensino da leitura e a escrita. Como notamos em análises da categoria 2, por exemplo, a professora do 1º ano da escola da SL 2, ao utilizar a mala de livros que esteve em sua sala por um período, ao mesmo tempo em que fez uso de seu acervo para leituras compartilhadas, para a leitura livre das crianças, para a exploração lúdica dos livros, também o utilizou mais pragmaticamente para auxiliar na alfabetização dos alunos, o que no entendimento dela, na apropriação que fez da ação proposta pela SL, também seria um caminho possível – o que indica o convívio de diferentes concepções de trabalho com a leitura literária na escola, que podem variar conforme os contextos que se apresentam e conforme o entendimento que os sujeitos que lidam com a leitura têm sobre ela. Outra proposta da SL2 também analisada antes, diz respeito a forma como as professoras escolhem livros que passam semanalmente em suas salas, no “Expresso da Leitura”. Percebemos que algumas professoras procuraram fazer suas escolhas com critério, comparando edições, atentando para seus autores, folheando o livro escolhido, enquanto que outras (poucas) não se preocuparam muito com isso, pegaram livros pequenos e de leitura mais rápida. De acordo com uma das professoras com quem conversei, elas são livres para se apropriar da leitura do livro escolhido da forma que acharem melhor para suas turmas. Desse modo, algumas apenas leem o livro, enquanto outras buscam explorá-lo em atividades diversas ao longo da semana. Na escola da SL1, há depoimentos sobre os usos desses acervos móveis, que mostram como as professoras criam formas de se apropriarem deles e junto às crianças:

Ter as caixas de livros na sala acrescenta muito no trabalho da gente

Ter as caixas de livros na sala acrescenta muito no trabalho da gente porque podemos trabalhar o lúdico através das sugestões dos livros que estão ali, de acordo com a faixa etária deles. A gente vai se envolvendo na leitura e diversificando, trabalhando com imagem, trabalhando com uma linguagem mais primária, dependendo da idade deles. E trazer mais livros para o nosso dia a dia, acostumar eles desde a educação infantil a manusear livros, a se

envolver com livros, a viajar na história toda (prof. 1 da escola da SL 1 – entrevista –31/8/17).

A gente tenta fazer com que eles descubram o que eles gostam mais

A gente tenta fazer com que eles descubram o que eles gostam mais. Qual tipo de história. Lá também eu uso pra eles não terem vergonha de ler para o outro, eu dou o meu microfone no final da aula, aí um por dia vai ler para o colega. [...] também é uma forma de saber qual nível de leitura eles estão [...] (prof. 2 da escola da SL 1 – entrevista –31/8/17).

Aí eu fiz um caderno de empréstimo de livros e toda sexta-feira eles escolhem um livro

Todos os dias eu conto uma história pra eles e, no final da semana, faço a votação da que eles mais gostaram. Aí eu fiz um caderno de empréstimo de livros e toda sexta-feira eles escolhem um livro e tem que escrever o título do livro, o nome, e vão aprendendo a ter responsabilidade com ele, levando na sexta e devolvendo na segunda. Eu fiz esse caderno pra ter esse controle. Eles gostam bastante. E vão desenvolvendo bastante a leitura (prof. 3 da escola da SL 1 – entrevista –31/8/17).

Uma coisa importante é que eles têm contato com livros de qualidade

Ler para ser uma coisa leve, pra não ficar só uma coisa pedagógica, didática. Uma coisa importante é que eles têm contato com livros de qualidade. Que não é qualquer livro [...]. Muitas crianças não teriam como comprar um livro desses nunca na vida, porque a própria família não dá importância. Mas a gente usa até na questão pedagógica sim, porque às vezes a gente tem mania de ver no livro se podemos trabalhar com o conteúdo dele. E também a literatura como prazer... (prof. 4 da escola da SL 1 – entrevista –31/8/17).

Ao ler esses depoimentos, notamos que são diversas as formas das professoras de se apropriar dos acervos móveis que chegam às suas salas de aula: trabalhar o lúdico, trabalhar com gêneros, ampliar possibilidades de leitura, descobrir seu próprio gosto a partir da diversidade, ter acesso a livros de qualidade, aprender a ler em voz alta, desenvolver a leitura, aprender a se responsabilizar pelo objeto livro, por meio dos empréstimos, etc. - práticas que parecem ter a intenção de tornar significativa a vivência dos alunos como leitores. As professoras também vão criando modos de se apropriar do acervo conforme os objetivos que almejam alcançar com a vivência da leitura e seu ensino. Nesse sentido, chama a atenção o último depoimento destacado: por um lado, a certeza da docente de que muitos dos livros a que as crianças têm acesso na escola, não poderiam ter fora dela, pois suas condições sociais e familiares não favoreceriam esse contato, o que mostra sua reflexão sobre as condições de leitura de seus alunos na sociedade e o papel que a escola pode exercer nesse processo; por outro lado, a enunciação da professora traz a questão do ensino da leitura que, do ponto de vista dela, seria dividido em duas partes: ler como uma coisa leve, por prazer, e ler com algum fim didático. O que nos leva de volta a questões já abordadas, no diálogo com Cosson

(2010), sobre a relação entre literatura e ensino. Qual o espaço próprio para a literatura em sala de aula? O que se busca ensinar ao se ler literatura?

Por outro lado, as enunciações desta professora também nos faz refletir a partir de indagações de Bajour (2012), que ao discutir a ideia da promoção da leitura na escola, afirma que ela ainda se ampara bastante em discursos e pedagogias do prazer, os quais influenciam as práticas de leitura que empreende: “prazer visto como consequência do contato ‘livre’ com os textos, sem intervenção docente, que é considerada um obstáculo a essa relação prazerosa. Prazer também vinculado, de modo exclusivo, a uma maneira superficial de ler textos literários” (BAJOUR, p. 81). De acordo com a autora, essa concepção geraria falsas oposições entre leitura literária (a que é considerada prazerosa) e a leitura de outros textos, que estariam associados mais ao estudo e ao esforço do que ao prazer. Como compreendemos com a autora a leitura literária pode exigir esforço e ao mesmo tempo ser prazerosa, o mesmo acontecendo com outros tipos de texto. Por sua vez, a ideia de prazer pode mascarar a possibilidade de a literatura deslocar os sujeitos, o que nem sempre é prazeroso no sentido estrito do termo, como vimos na leitura de *Barba Azul*, quando a menina não quis mais ver nem ouvir. Assim, ao trazer as indagações de Bajour (2012) não estamos defendendo o uso da literatura para fins pragmáticos de ensino de algum conteúdo, mas asseverando que o ato de ler literatura não envolve apenas o prazer, o que não parece muito claro para ela.

As apropriações que as professoras fazem a partir de práticas empreendidas pela SL, não se limitam às propostas de circulação de acervos, em caixas ou malas de livros. Elas também podem ser percebidas nas ações que integram outros projetos, como preparação para eventos literários, visita de autores e outros. Nesse sentido, apresentaremos dois grupos de depoimentos de professoras da escola da SL 2, sobre alguns desses momentos:

Apresentamos a seguir alguns depoimentos sobre a experiência com a proposta **Bom Dia Com Poesia**, uma ação da SL de enviar um poema por dia, pelo WhatsApp, para as professoras lerem em turma com seus alunos.

“Tia, quem é o bom dia poesia de hoje?”

Eu dava o celular na mão e pedia para ler para mim. Eles iam lá pra frente e liam. E quando eu não lia, eles falavam: “Tia, quem é o bom dia poesia de hoje?” E quando o Historiamando entrava na sala e lia alguma poesia que eu já tinha lido pra eles, eles olhavam pra mim e faziam aquela carinha de que já conheciam. Então, isso faz com que eles tenham a valorização da leitura (entrevista - profª. 2 da escola da SL 2 - 12/12/16).

“Tia, eu acho que essa daí é do Fernando Pessoa, porque é séria”

Aquí todos os dias a gente recebia pelo grupo do WhatsApp uma poesia, [...] Então, na rotina, vinha escrito “Bom dia com poesia”, com o título da poesia e o nome do autor. [...] E eu falava: essa poesia aqui é de tal autor, de tal ilustrador. [...]. Eu tive esse hábito de explorar com eles isso. Tanto é que quando eu falava pra eles adivinharem de quem era a poesia, eles diziam: Ruth Rocha! Fernando Pessoa! E aí alguns já falavam: Tia, eu acho que essa daí é do Fernando Pessoa, porque é séria (entrevista - prof^a. 1 da escola da SL 2 - 12/12/16).

“Então eles começaram a escrever e eu comecei a colar do lado de fora as frases que eles faziam”

Eu tive alunos que quiseram escrever poesias. Sempre lendo poesias no dia a dia nesse ano. Eles pegaram um caderno e começaram a princípio fazendo aquelas rimas bem simples, e eu falei pra eles que nem sempre tem que rimar. Você pode colocar uma ideia, colocar de forma poética, bonita, procurar usar palavras, mas nem sempre vai rimar. Então eles começaram a escrever e eu comecei a colar do lado de fora as frases que eles faziam [...] e os que quiseram participar dessa atividade foram cada vez mais crescendo na habilidade de escrita (entrevista - prof^a. 2 da escola da SL 2 - 12/12/16).

Trazemos a seguir, registros sobre as produções realizadas no projeto **Bieninha**: projeto da escola, mas que é coordenado pela SL, a partir de diferentes ações.

“Houve a escolha dos clássicos”

Houve a escolha dos clássicos, da Bela e a Fera, nós apresentamos a história pra eles, a original e em outras versões, no filme também; depois a gente propôs deles fazerem o reconto do jeito deles, eles montaram o livrinho, foi um trabalho bem tranquilo e produtivo [...] Nós também incentivamos as crianças a fazerem os personagens com sucatas e fomos trabalhando outros contos como Rapunzel, Alice (mesmo que esses não fossem os contos selecionados para o 4º ano) e eles gostaram muito (entrevista - prof^a. 2 da escola da SL 2 - 12/12/16).

“A gente praticamente respirou a Bieninha o ano todo”

A gente praticamente respirou a Bieninha o ano todo, porque é a nossa primeira Bieninha. [...] foi muito bom, porque nos ajudou a incentivá-los a ler, a conhecer coisas novas; a produção textual melhorou bastante depois disso também, porque eles tiveram uma variedade de oportunidades para conhecer novas obras... (entrevista - prof^a. 2 da escola da SL 2 - 12/12/16).

“Daí eu tive a ideia que eles escrevessem cartas para os personagens e eles escreveram”

A gente trabalhou com eles o Mágico de Oz, a gente lia em capítulos, todo dia; daí eu tive a ideia que eles escrevessem cartas para os personagens e eles escreveram para aqueles que eles se identificaram mais [...] e eu fiquei encantada com as cartas, que apesar dos erros de ortografia, o conteúdo, o emocional, a identificação, saber explicar o que queriam dizer para os personagens, foi muito legal, eles se expressaram... (entrevista - prof^a. 2 da escola da SL 2 - 12/12/16).

“Você vê um crescimento incrível, incrível!”

Como eles tem muito contato com livros, você nota como a produção escrita deles vai mudando. [...] você vê um crescimento incrível, incrível! Em relação à imaginação deles, a criatividade deles, a escrita deles, é toda diferente, é impressionante! [...] Quando eles estão produzindo é muito rico de observar, porque quando eles escrevem uma história, você vê que eles estão se baseando em filmes ou em outras histórias que eles leram... (entrevista - prof^a. 2 da escola da SL 2 - 12/12/16).

Ao lermos os depoimentos destacados percebemos que as professoras de turma se apropriam dos projetos das SL de diferentes formas, refletindo sobre o que as leituras realizadas provocam nos alunos. Assim, no grupo primeiro grupo de depoimentos, sobre o projeto “Bom Dia com Poesia”, elas ressaltam que na apropriação que fizeram dele, proporcionaram aos alunos reconhecer estilos de autores, ampliar repertórios de poemas, estimulando o desejo de escrever. A proposta da SL era a de enviar os poemas para serem lidos, e eles foram lidos, mas na interlocução que se criou entre cada professora e sua turma, outras possibilidades para explorar a proposta surgiram, como no caso da docente que ao perceber seus alunos começarem espontaneamente a escrever poemas, criou um lugar especial para eles, transformando a atividade numa prática de sala de aula, aberta a quem quisesse participar.

No segundo grupo, chama atenção as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas professoras ao longo do projeto da *Bieninha*. O projeto partia da ideia de se dedicar à leitura de um clássico para depois se criar um livro. Mas, alimentadas por outros clássicos que rodavam as salas de aula também, em outras propostas da SL, as professoras ampliaram a proposta. Na avaliação que fazem dela, percebem que ao proporcionarem o contato das crianças com obras novas e diversificadas, contribuíram para aproximar as crianças da leitura, incentivando-as a ler. Também associam a prática intensiva de leitura como forma de favorecer a criação das crianças por meio da escrita, uma vez que a leitura amplia a imaginação dos alunos, a forma de se expressar, de trazer elementos para a construção das personagens etc., o que nos faz pensar no que Vigotski (2009) afirma sobre a atividade criadora do ser humano, que parte das experiências das crianças. Para o autor, a primeira e mais importante lei que subordina tal atividade, poderia ser formulada da seguinte forma:

a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (2009, p.22).

Vigotski compreende que a imaginação da criança seria menos rica do que a do adulto, pela pouca experiência vivida. Com base nessa ideia, conclui que, caso se queira criar bases sólidas para a atividade de criação da criança, será preciso ampliar seus repertórios e experiências. E explica que quanto mais uma criança viu, ouviu e vivenciou mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. Partindo

das observações de Vigotski e refletindo sobre as observações das professoras a respeito do desenvolvimento das produções escritas das crianças, podemos entender que eles, ao terem contato intenso com a leitura, ouvindo histórias, lendo e também vendo filmes, ampliaram seus repertórios, alimentaram a imaginação e alargaram experiências, o que se refletiu nas criações de seus próprios textos.

Para finalizarmos esta 4ª categoria de análise deste Capítulo, ressaltamos que nas entrevistas que realizamos com as professoras de turma das duas escolas, elas deram vários depoimentos a respeito de como veem o trabalho da SL em suas escolas, pois como muitas delas já tiveram experiência de trabalhar em outras unidades escolares da Rede, percebem diferenças entre a atuação delas, na forma como se colocam no projeto pedagógico da instituição, na forma como se fazem visíveis dentro dele e na forma como se relacionam com seus diferentes interlocutores. Os depoimentos ressaltaram a ideia de centralidade das SL nas escolas e da importância de se manter um trabalho em que ela não fique isolada do resto da escola: nesse sentido o apoio da direção é fundamental. Também apontam para a ideia de que quando o trabalho está integrado ao projeto da escola, mesmo que haja mudanças na equipe, ele permanece acontecendo. Revelaram ainda que as professoras de turma vêem o trabalho da SL como atuante e como motivador de práticas de leitura que promovem o acesso ao livro, interferindo positivamente no desenvolvimento das crianças e no encontro delas com a leitura, o que também acontece em relação a elas, professoras regentes de sala de aula.

6.5 O trabalho da SL que envolve interlocutores externos: visibilidade e ampliação cultural

Nesta última categoria de análise deste capítulo, nos dedicaremos aos eventos construídos no trabalho de campo, a partir da observação de práticas desenvolvidas pelas SL que envolveram também interlocutores externos à escola. Como comentamos na última categoria, há uma busca das SL por se fazerem centrais e parte de suas escolas, não se configurando apenas como um trabalho eventual, desvinculado do projeto da instituição ou de pura animação da leitura. Nesse sentido, a procura das professoras por promover a leitura mostrou abranger tanto os interlocutores de dentro da escola – crianças e professores, especialmente - como os de fora - pais, comunidade -, numa gestão que vai ao encontro dos pressupostos da Mídia-Educação e que intenta esse movimento. Assim, além do que já observamos em relação aos alunos e professores, como os pais e a própria comunidade na qual a escola se insere participam

ou são atingidos pelas ações de promoção da leitura empreendidas pelas SL? Que outros interlocutores adentram a escola, nesse movimento? Como a escola amplia o circuito de trocas dos alunos, promovendo encontros culturais com interlocutores de fora da escola? Como se promove a leitura nesta instituição?

Vale aqui refletirmos um pouco sobre o que significa promover a leitura. Ao promover a leitura se pretende formar leitores? O que é ser leitor? Como se forma leitores na escola? Como questiona Britto (2012, p. 46): “o que se quer promover quando se promove a leitura?” De acordo com suas reflexões a ideia de “promoção” estaria ligada ao estimular àqueles que já sabem ler, mas que por razões diversas não leem, a adquirirem este hábito: “de um modo geral, pode-se postular que o que se quer é estimular “o hábito de ler”, entendido como gesto deliberado de tomar com relativa frequência determinados tipos de textos para ler” (idem). Mas o autor ainda amplia este questionamento indagando sobre o porquê de se estimular o hábito de ler. Na resposta que dá à própria indagação postula que “a leitura frequente permite situações positivas de ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade. Seria, portanto, um hábito humanizador” (BRITTO, 2012, p. 47). Promover a leitura, dessa forma, “seria promover uma forma de pertencimento crítico ao mundo. Um valor, portanto. Um valor que carrega um princípio de humanidade e que implica, mais que o simples hábito, uma atitude” (idem, p. 48).

Bajour (2012, p. 78) também nos provoca a pensar sobre a ideia de promoção da leitura indagando sobre do que estaríamos realmente falando quando dizemos da “promoção da leitura” no ambiente escolar. Nesse sentido, pergunta: “a escola precisa ‘promover’ a leitura se necessariamente está permeada por ela desde que existe, independente de como o faça?” De acordo com a autora, o conceito de “promoção” teria adentrado às instituições escolares a partir da ideia de se “animar” a leitura, buscando caminhos “menos escolarizados” para sua vivência e que, ao atribuírem (teoricamente) à ela imagens mais positivas, provocariam magicamente o desejo de ler dos alunos. Esse animar a ler, conforme ela pondera, associou muitas vezes a leitura na escola a uma série de práticas de “promoção” que buscaram e ainda buscam “espetacularizar o ato de ler, converte-lo em um show, em que muitas vezes os livros e a leitura acabam ficando em segundo plano” (idem): como se o ato de ler não valesse por si mesmo. Segundo Bajour, a ideia de animar a leitura se ampara frequentemente em discursos e pedagogias do prazer, do contato livre com os textos, sem nenhum tipo de intervenção sobre suas leituras, principalmente quando se fala em leitura literária, o que, como já trouxemos ao

longo desta tese, geraria uma oposição entre ler literatura na escola e ler outros textos, nos quais se exigiria mais esforço na leitura e, conseqüentemente, menos prazer. Um discurso que ingenuamente parece crer que libertar a leitura de exigências presentes em espaços institucionais (por vezes obrigatórias e/ou “menos agradáveis”) seria um modo de fazer os sujeitos se apropriarem dela em suas vidas, transformando-a em algo importante para suas atuações na sociedade. Mas como Perrotti já alertava, ao se debruçar sobre ideias que giravam em torno deste tipo de promoção da leitura realizada no Brasil, nos anos 1980/1990, e que deixaram seus rastros na promoção da leitura que se faz hoje, os destinos da leitura estariam

íntima e irremediavelmente ligados aos do conhecimento nas instituições especializadas - e não apenas nelas, mas na sociedade em seu todo. Separar a promoção da leitura dos processos gerais do saber, como se os caminhos não pudessem se cruzar, como se leitura e conhecimento não fizessem parte de um mesmo quadro global e operações simbólicas, de uma mesma trama de sentidos, corresponde a uma visão compartimentada, fragmentada da cultura que, parece, não conseguirá ir muito longe enquanto fonte inspiradora de práticas promocionais (PERROTTI, 1990, p. 73-74).

Para o autor, ao invés de isolar atividades de animação da leitura, aqueles que se propõem a promovê-la deveriam se preocupar em indagar “em que medida o conhecimento, o desejo de saber, de descobrir é valorizado nas instituições de educação e cultura e na sociedade” (idem, p. 74). Voltando às reflexões de Bajour (2012, p. 86), a autora ressalta que para muitas crianças a experiência com a leitura e com a cultura de um modo geral se inicia nas possibilidades geradas pela escola, não havendo necessidade, por parte desta, de conceber e promover tal movimento de modo apartado da necessidade de ensinar. A promoção da leitura não seria uma forma “de se manter alheio às metas escolares, atenuá-las ou ‘desescolarizá-las’, e sim de dar novas formas e significados às tarefas educacionais”. “Desescolarizar” a leitura seria negar a responsabilidade da escola de repensar o ensino, de repensar a sua tarefa de ensinar a ler, no intuito de proporcionar caminhos para a que a experiência com a leitura seja significativa na vida dos leitores.

O que me levou a escrever a introdução desta categoria? Há trinta anos, como mencionei no segundo capítulo da tese, me dedico profissionalmente à promoção da leitura na escola e todas estas questões que trouxe aqui nas vozes de Bajour, Britto e Perrotti sempre me impulsionaram a repensar o trabalho que realizava. Sempre me inquietaram, me fazendo refletir sobre o que de fato eu estaria proporcionando aos meus alunos, aos professores, aos pais, à comunidade escolar? Quais são os caminhos possíveis de serem trilhados para o ensino e a vivência da leitura no espaço escolar?

Para a vivência/ensino da leitura? Para o ensino/vivência da leitura? Como o trabalho da BE ou da SL participa desse/nesse trilhar? Para além de promover o acesso ao livro? Para além de formar o hábito de leitura? Para além de promover momentos de entretenimentos prazerosos com o universo literário? Para tentar se criar uma atitude frente ao mundo, ao outro, ao conhecimento e à cultura? Ao adentrar os campos desta pesquisa, tenho clareza que fui buscar mais respostas ou mais perguntas para estas inquietações e, nesse momento, em que ainda tenho o que escrever sobre o que pude perceber nas experiências analisadas, todas elas vieram à tona.

Voltando para meu objeto de pesquisa, pude observar, nas duas SL, variadas práticas para promover a leitura junto a diferentes interlocutores, como observamos anteriormente. De nosso ponto de vista, as ações que presenciamos não nos parecerem de pura animação da leitura, visando apenas o prazer daquele momento e descompromissadas com a formação do leitor. Em nossa percepção, elas revelaram especialmente um tipo de promoção apoiada na ideia de dar acesso ao livro, de democratizar esses bens culturais, de ampliar as possibilidades de leitura e, com isso, incentivar a leitura de alunos, professores e pais, formando o hábito e o gosto pela leitura. Mas como vimos com Britto (2012), ler pode ser mais que um hábito, pode ser um valor, uma atitude frente ao mundo. E gostar é algo que se aprende, se muda, se ensina. Como Perrotti também nos faz pensar, numa entrevista que concedeu à Revista Nova Escola⁷², é necessário tentar “despertar as crianças para as potencialidades da escrita, prepará-las para as competências leitoras - enfim, providenciar para que seja constituída a trama que sustenta o ato de ler”. Com certeza, dar acesso aos livros é primeira e importante parte desta trama, mas para formar leitores outras práticas podem e devem fazer parte dela.

Em nossa percepção sobre o trabalho de promoção da leitura realizado pelas SL investigadas, embora a ideia do acesso ao livro tenha se mostrado mais forte nas ações empreendidas, outra vertente se revelou presente, indo ao encontro de uma indagação feita por Perrotti, também na entrevista acima citada: para o autor, uma BE/SL pode ir além do seu eixo educativo, desenvolvendo igualmente seu eixo cultural. Nesse sentido, trazer autores para conversar com os alunos, organizar círculos de leitura, articular programas com outras bibliotecas e livrarias etc., seriam estratégias que também contribuiriam para a inserção da criança no contexto letrado e para sua formação leitora.

⁷² Entrevista à Revista Nova Escola (s/ano). Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/biblioteca-nao-deposito-livros-423601.shtml>. Visualizado em 26/11/2015.

Este foi um tipo de ação de promoção da leitura que vi adentrar com frequência as práticas das duas SL e que, além de envolverem interlocutores de fora da escola, promovem a visibilidade do trabalho que se faz nela, como ocorreu com a participação da SL 1 na FLUP (Festa Literária das Periferias) e também quando acontecem eventos literários maiores, produzidos pela própria escola, mas que se abem a outros interlocutores. Trataremos desses eventos literários e de outras experiências das crianças com escritores que visitam a escola ou que as encontram em outros espaços culturais. Antes, traremos algumas reflexões sobre o modo como as SL procuram promover a leitura junto aos pais, além dos momentos dos eventos maiores.

6.5.1 A interlocução das SL com os pais

Desde que fizemos a entrevista na primeira parte do trabalho de campo com as professoras das duas SL que depois escolhemos para continuar investigando, suas falas mostraram a preocupação em encontrar formas de aproximar os pais do trabalho da SL, para eles compreenderem o que os filhos fazem nesse espaço, mas também revelaram a intenção de contribuir com a aproximação deles para com a leitura. Nesse sentido, relataram promover ações e desenvolver práticas tais como: Chás Literários (visitas à SL para conhecer o acervo e levar livros emprestados); convites para participarem de eventos que envolvam a literatura, para eles contarem histórias etc.; convites para eles assistirem a Mostras Literárias realizadas pelos filhos; convites para visitar a SL, a qualquer momento, para fins de realizar empréstimos de livros e outras possibilidades deste tipo. Durante o ano que permaneci nos dois campos, tive a oportunidade de presenciar alguns desses momentos, com pais pegando livros emprestados (não para leitura própria), mas para ler com os filhos e ajudá-los na leitura, como alguns relataram, e a participação em Mostras Literárias realizadas pelas crianças. Nesse caso, os pais em geral ajudam as crianças em ações práticas, como fazer um cenário, um figurino etc., mas acabam participando mais como espectadores. De acordo com a entrevista inicial com as professoras das duas SL, embora elas considerem importante tentar atingir os pais, no trabalho que se faz com a leitura, nem sempre conseguem. Vejamos um grupo de enunciações a esse respeito, que revela alguns dos objetivos delas ao empreenderem essas ações:

“Agora a nossa meta são os pais”

A gente já conseguiu chegar no aluno. No professor também. Eles já têm independência pra trabalhar com a leitura [...] Agora a nossa meta são os pais. Nós até temos muito pais que são participativos, que gostam... Mas a gente queria envolver maior quantidade [...] Eu acho que eles têm que ter essa

oportunidade também. Às vezes os pais não têm isso. Um ponto é esse, dar essa oportunidade pra esses pais terem contato com os livros e com o que acontece dentro da escola e dentro da SL. Dar essa visibilidade para esses pais, porque às vezes eles não têm. E eu acho que eles precisam ter. E outro ponto seria deles ajudarem os filhos, incentivando eles a lerem mais. Porque as crianças gostam de ler, mas eu acho que se os pais participarem mais, para os filhos vai ser muito incentivo, e o ganho vai ser maior ainda. E trazer esses pais pra eles contarem histórias para os filhos... imagina o pai aqui contando história, o filho vai adorar... [...] A gente sabe também que têm pais aqui na nossa comunidade que escrevem, que têm lá sua poesia no caderninho, mas que nunca publicaram; é uma maneira também deles despertarem, dar oportunidade pra isso (entrevista prof. 1 - SL 1 – 07/16).

“Por isso criamos mais ações dentro da SL, como o Cineclube, voltado para o responsável, que é um jeito de trazer ele pra cá”.

Pesquisadora - Os pais podem ter acesso ao acervo, pegar livros emprestados? / Vilma- Total. Não tem horário. O acesso é livre. E a gente tem outras ações que trazem o responsável para cá. E alguns pais mandam bilhete perguntando se tem o livro que deseja ler. Tem uma bolsa onde o aluno leva o livro para casa, e junto vai um papel simples para ser respondido pelos pais, onde fazemos algumas perguntas a respeito desse livro. Isso é uma espécie de controle da leitura que será feita em casa. Porque o aluno leva o livro, e quando chega em casa, o que acontece com esse livro? Fica na mochila? Essa leitura é compartilhada com alguém? A mãe manuseia esse livro? [...] Teve uma mãe que achou a leitura muito fácil, com poucas palavras... também têm aquelas que não respondem nada. Isso é um termômetro pra gente ver a participação da família. Por isso criamos mais ações dentro da SL, como o Cineclube, voltado para o responsável, que é um jeito de trazer ele pra cá. Realizar as reuniões da escola com os pais nesse espaço... Toda reunião eu abro do mesmo jeito, dizendo que esses livros também são deles, dos pais... (entrevista prof. 1 - SL 2 –07/16).

Ao lermos esses depoimentos, os objetivos das professoras com as práticas que empreendem ficam bastante claros. Envolver os pais para dar visibilidade ao que acontece com os filhos no espaço, mas também para que, no momento em que estes compreendem o trabalho, possam incentivar mais os filhos na leitura. No entanto, quando a professora fala dos pais incentivarem os filhos, não deixa claro porque seria importante incentivá-los ainda mais, uma vez que eles já gostam de ler, caindo um pouco na ideia de que ler é importante, ler é bom etc., sem maiores reflexões sobre este ato social. Por outro lado, observamos que algumas das ações focalizam mais nos adultos, oportunizando o acesso aos livros a este público que muitas vezes não tem. Buscar integrar os pais em atividades realizadas na SL, como contar histórias e abrir espaço para eles partilharem suas produções escritas, também é entendido como incentivo para os filhos que, por um lado, gostariam de ver seus pais partilhando da leitura na escola, e por outro, poderiam enxergá-los como agentes produtores de cultura. No depoimento da SL 2, a ideia de oportunizar aos pais o acesso ao livro e de ampliar seu universo cultural, promovendo ações de cineclube e emprestando livros, destaca-se

tanto quanto a ideia de fazê-los parceiros no processo de leitura de seus filhos. Nesse sentido a professora Vilma fala sobre um projeto que depois vi acontecer e pude ler alguns depoimentos dos pais sobre um momento de partilhar o livro que vinha na sacola. Esse projeto foi denominado de “Literatura em minha casa” e se numa primeira fase os pais eram chamados a responder algumas perguntas, depois, a atividade proposta passou a ser menos dirigida, solicitando apenas aos pais que dissessem se o livro havia sido compartilhado em família ou lido pela criança sozinha e deixassem uma mensagem sobre a experiência vivida com o projeto. Nos depoimentos que lemos, há falas que trazem a dimensão de que a leitura havia sido prazerosa e proporcionara um momento de união na família, de que a leitura estimulava a leitura dos filhos e dos pais (que não encontram tempo para ler com os filhos), que ajudara no desempenho deles, que ler era importante para o aprendizado da criança etc. Dentre os muitos depoimentos lidos, um deles nos chamou mais a atenção, pois trouxe outra dimensão sobre a experiência com o “Literatura em minha casa”, para além de discursos mais comuns de que ler é importante, ajuda nos estudos etc. Ao vivenciar o projeto e ser chamada a falar sobre ele, a mãe de uma aluna acabou por apresentar uma reflexão sobre o ato de ler: “Foi muito interessante, pois nós dividimos a leitura: primeiro a Raíssa leu com o pai, depois leu comigo. Ler realmente nos leva a refletir e nos faz enxergar o mundo de forma diferente” (depoimento, SL 2, 22/11/16).

6.5.2 Ampliação cultural: diálogo com autores e visitas a espaços culturais

De acordo com Bajour (2012, p. 84), em muitas escolas os bibliotecários são gestores de experiências culturais relacionadas à leitura. Nesse sentido, são eles que convidam autores e contadores de histórias para a escola, organizam feiras literárias, conduzem visitas a museus, centros culturais etc. - experiências que podem ter efeitos marcantes na formação literária e artística dos alunos, segundo a autora. Trago esse comentário de Bajour para abrir essa subcategoria, pois este parece ser o perfil das professoras responsáveis pelos trabalhos nas SL que investigamos. Ao longo do ano que permaneci nos campos, presenciei alguns encontros com autores e feiras literárias, sendo também informada sobre visitas organizadas a museus, bibliotecas, eventos literários e centros culturais, nas quais as crianças tiveram a oportunidade de entrar em contato com escritores e com manifestações artísticas e de ampliar seus circuitos de trocas, enquanto leitores. Como afirma Perrotti, ainda na entrevista já citada,

Hoje, o que distingue o leitor das elites do leitor das massas é que o primeiro tem um circuito de trocas. Ele participa do comércio simbólico da escrita, da produção à recepção: sabe o que é publicado, informa-se sobre os autores, encontra outros leitores etc. Já a criança da escola pública muitas vezes não tem livros em casa e só lê o que o professor pede. Ela não tem com quem comentar. Está sozinha nesse comércio das trocas simbólicas.

A partir dessa reflexão de Perrotti, torna-se relevante observar que as professoras das SL investigadas, ao proporem situações em que crianças da escola pública com quem trabalham (e que muitas vezes só têm contato com o livro na escola), possam conhecer e conversar com escritores, saibam sobre o que está sendo publicado, adentrem o mundo da escrita, estão favorecendo a entrada e participação delas nesse circuito de troca, contribuindo para que ampliem as trocas simbólicas com outros leitores. Para refletirmos sobre essas práticas, destacamos registros de situações presenciadas na SL 1, envolvendo conversas com autores e depoimentos dos alunos (gravados numa entrevista) sobre essas experiências.

Conversas Literárias com Lucinei M. Campos

O auditório está cheio, reunindo turmas de 4º e 5º anos. Antes de o autor entrar, as professoras Silvia e Amanda reforçam o objetivo da proposta (conversar com ele sobre seus livros, sobre ser escritor etc.) O escritor Lucinei M. Campos chega vestido como o personagem de seu livro e as crianças ficam surpresas, mas demonstram terem apreciado isso. O autor vai conversando com as crianças, fala um pouco de seu novo livro, vai mostrando objetos que seriam do personagem principal, e vai puxando as crianças para a conversa, perguntando sobre quem gosta de ler, que livros leram ultimamente (Harry Potter? Percy Jackson?), quem escreve histórias, desenha, etc. Nesse momento um aluno que está ao meu lado responde baixinho “eu faço histórias”. O autor fala também que o personagem do livro dele é bem brasileiro, mora em Bonsucesso (ali perto deles) e que a gente se reconhece nele, diferente da forma como nos identificamos com heróis de histórias estrangeiras, que vivem em outros contextos etc. “Eu gosto de escrever assim, trazendo a nossa história” (diz o autor). As crianças começam a fazer perguntas, querendo saber como ele criou determinados personagens, de onde ele teria tirado ideias para coisas que surgem na história (como a árvore que dá papel, em vez de frutas), como teve a ideia de inventar uma fada que é um homem e outras perguntas nessa linha. O escritor ia respondendo uma a uma, procurando explicar que suas ideias vinham de vários lugares, de suas experiências pessoais, de sua personalidade, das coisas que leu e conheceu (como a Mitologia Grega), das coisas que acontecem no mundo etc. Surgem também perguntas de ordem mais prática como quanto custa para publicar um livro, onde é vendido etc. Por outro lado, também há perguntas que desejam saber sobre a experiência pessoal do escritor como leitor: “que tipo de história você gosta?”; “que autores te influenciaram?” “algum livro já mudou a sua vida?”. Nesse momento, o autor, admirando a qualidade das perguntas, indaga: “alguém treinou essas crianças?” Conversam também sobre alguns acontecimentos da narrativa (os alunos não tinham lido o livro ainda, mas as professoras já haviam contado de sua narrativa e o autor também fez um resumo dela, naquele momento): porque o personagem tal foi preso, se o personagem existisse, que pedidos fariam para ele (já que ele era meio mágico) – e nesse momento as crianças

falaram de seus desejos (de ser invencível, de ser uma mistura do Magneto com o Xavier, do filme X-Man) etc. A conversa continua e, no final, Silvia e Amanda reforçam a ideia de que, para se tornar escritor, os livros que a pessoa leu, as histórias que traz do passado e do presente dela ajudam muito e que eles, alunos, também podem fazer isso, tanto nas provas da escola, como em outras situações, inventando seus próprios livros etc. Há ainda um momento de autógrafos, pois várias crianças se interessaram em comprar os livros do autor. Quando desci do auditório ao lado de um aluno, ele me disse: “eu não comprei o livro, mas vou pedir pro meu pai comprar depois, porque gostei muito da ideia dele, da forma como o autor contou”. (caderno de campo, 21/09/16).

Conversas literárias com Sônia Travassos - eu autora

As turmas do 5º anos de 2017 já me conheciam como autora, pois em 2016 participei da Maratona de Histórias, conversando com algumas turmas e falando dos meus livros. Em 2017, organizei algumas rodas de leitura com essas turmas de 5º ano, a partir de uma coleção de livros de minha autoria, que trazem os personagens do Sítio do Picapau Amarelo, em novas histórias. Nessas rodas, falávamos das histórias, de seus acontecimentos, mas em uma delas, especificamente, as crianças estavam mais interessadas em saber sobre como eu as havia criado, como era o processo para escrever um livro, como se tornar escritor, como escrever com personagens que já existiam. A conversa então mudou para esse lado (como acontecem nos encontros com autores) e eu fui respondendo às indagações das crianças, do ponto de vista da escritora (e não da pesquisadora ou da professora que estava ali com eles naquele momento). Em meio a esta “conversa literária”, uma aluna sugeriu que a turma escrevesse uma história coletiva para fazer um livro; outra me pediu para escrever um livro sobre a escola, tendo as crianças da turma como personagens. Eu propus então de escrevermos coletivamente uma história contando de uma visita delas (crianças da escola) ao Sítio do Picapau Amarelo. As crianças adoraram a ideia e começamos a escrever ali mesmo. Depois, dando continuidade a este momento, as professoras da SL organizaram espaço para os alunos terminarem a história e transformá-la num livro. Nesse processo de criação, me contaram depois que as crianças misturaram à história iniciada comigo, coisas que aconteceram com elas num passeio que fizeram ao Parque das Ruínas. Depois também passaram pelo processo de ilustração e montagem do livro e este foi exposto no Salão do Livro Infantil e Juvenil (caderno de campo, 3/5/17).

Ao observamos esses dois eventos lembramos tanto das reflexões de Perrotti sobre como as crianças de escola pública participam de circuitos de trocas culturais, como das de Bajour sobre como experiências culturais, como as que aqui apresentamos, podem ter efeitos marcantes na formação literária e artística dos alunos. No primeiro evento, foi possível observar que as crianças, na conversa com o escritor, participaram desse circuito de trocas de que fala o autor, podendo conversar ou tocar em assuntos sobre processo criativo, sobre literatura, sobre leituras que estão no mercado, sobre o que a leitura faz com os sujeitos, como o livro se coloca concretamente na sociedade (como é feito, pode ser comprado), sobre desejos, numa conversa em que não só ouviram o escritor, mas puderam também se expressar trazendo as experiências que têm com o livro e a leitura. Nesse sentido, a atividade de conversar com o escritor, tira o aluno do lugar de quem não tem com quem trocar ou comentar suas experiências de

leitura, ampliando suas possibilidades de vivência nesse comércio de trocas simbólicas que envolvem o livro e a leitura em nossa sociedade. Chama também a atenção, nesse evento, a forma das professoras apresentarem a proposta aos alunos, não como algo “animado”, “divertido” (embora possa ter sido isso também, para as crianças e para o autor), mas como algo que tem um propósito de acontecer (é educativo, nesse sentido) e que, na fala final delas, é reforçado. Conversar com o autor para saber sobre sua obra, e assim ampliar a experiência cultural, para saber como é ser escritor e também para contribuir com o desenvolvimento da escrita de cada um, pois todos podem fazer uso da escrita para se expressar, seja em situações escolares, seja em quaisquer outras.

No segundo evento, observamos o que Bajour relata sobre como as experiências culturais vivenciadas pelos alunos podem afetar a formação literária e artística deles. Na conversa que estabeleceram comigo sobre meu processo criativo, sobre ser escritora, anunciam o desejo deles de serem escritores também, o que de fato foi levado a cabo, uma vez que eles deram continuidade à história que começamos a escrever juntos, transformando-a em livro - processo que proporcionou às crianças aprimorarem sua formação literária. Os alunos foram levados a escrever, ilustrar e apresentar a produção realizada no circuito cultural da cidade, o que também deu a eles outro lugar social, o de autores. Nesse movimento, mesmo que não tenham experimentado todos os processos que fazem parte da cadeia de produção de um livro (da criação à recepção), ampliaram conhecimentos sobre ela, alargando também a percepção sobre o papel da escrita na sociedade da qual fazem parte.

Para finalizar esta subcategoria, apresentamos uma parte de uma entrevista gravada com as crianças da escola da SL 1 (alunos de 4º, 5º e 6º ano que participaram de um concurso de poesias da SME-Rio) sobre a experiência de conversarem com autores ou de conhecerem suas obras a partir de eventos que participaram. Nossa intenção é a de mostrar, a partir das vozes das crianças, que as vivências que elas tiveram nas práticas de promoção da leitura empreendidas na escola, com autores etc. interferiram na experiência delas, deixando marcas em suas vidas de leitoras.

“Os autores vêm aqui e a gente pode conversar, fazer perguntas, aí acaba se interessando”

Criança 1: Nossa o autor! O Tavares gente! Incrível o trabalho dele! E o “Rato de Hamelin”, nossa, esse livro é perfeito! O nosso autor, o Bráulio Tavares, foi o melhor! (está falando da gincana literária da FLUP, que participaram e ganharam). / **Pesquisadora:** Mas você leu os livros dele? / **Criança1:** Praticamente todos. Porque a gente vinha aqui pra SL e se reunia pra poder ler eles em roda de leitura. / **Criança 2:** Quando a gente se preparava pra FLUP, as tias também participavam das atividades. [...] A

gente fez uma atividade dos Ratos de Hamlin e tinham algumas pessoas que faziam os ratos, e outras pessoas faziam o povo, e era muito legal!

[...]

Criança 3: Um dia, vendo uma escritora que veio aqui, eu conheci o “CP Quinhentos”. Eu estou até terminando de ler. O livro é muito divertido! /

Pesquisadora: Quem é o autor? / **Criança 3:** Ah, esqueci o autor... (algumas crianças a lembram): é a Ana Cristina Melo! / **Pesquisadora:** Você conheceu a autora porque ela veio aqui e aí ficou com vontade de conhecer o livro? /

Criança 3: É. Fiquei com vontade de conhecer e estou até terminando de ler.

[...]

Criança 2: Eu não sabia de um livro que tinha aqui na SL... O Curumim! Que é do Bráulio Tavares, por incrível que pareça! Eu fiquei muito feliz quando li. Marcou muito a minha vida. / **Pesquisadora:** Você leu esse livro na preparação da FLUP. As professoras apresentaram? / **Criança 4:** Sim.

[...]

Criança 5: Tia, pra mim, o melhor livro que eu peguei, não, um dos melhores que veio na cabeça agora foi o “Artur e Isadora e a Pedra do Meio Dia”, esse livro é muito interessante! E é do Bráulio Tavares também! /

Criança 6: Antes da Flupinha, eu conheci esse ano o livro “Caixa de Desejo”, que é da Ana Cristina Melo. Ela veio aqui.

[...]

Criança 4: Na outra escola eu não me interessava por livros. / **Pesquisadora:** E o que você acha que fez você se interessar? **Criança 4:** Eu acho que foi a SL mesmo. / **Pesquisadora:** Como assim? / **Criança 4:** A tia Amanda... as atividades que elas fazem... os autores que vieram aqui. [...] / **Criança 5:** O único autor que eu tinha na minha cabeça era o Maurício de Sousa, até porque era o único que eu conhecia. Aí eu cheguei aqui e as professoras mostraram mais coisas... Os autores vêm aqui e a gente pode conversar, fazer perguntas, aí acaba se interessando.

[...]

Eu acho bom ter a SL porque quanto mais a gente lê, a gente imagina e estimula mais a nossa mente, pra quando a gente crescer a gente poder ser escritor também. Quando a gente vê os autores falando sobre os trabalhos deles, como eles ficam emocionados, isso é muito bom, porque se a gente tem um sonho desde criança, que nem eles falaram, de ser escritor, a gente vê que quando a gente crescer, a gente pode ser escritor também, igual a eles.

6.5.3 Projetos autorais e participação em concursos e eventos: ampliando a visibilidade/reconhecimento do trabalho da SL

Nesta última subcategoria da categoria 6.4, a respeito dos trabalhos das SL que envolvem também interlocutores externos, no intuito de ampliar as experiências culturais dos alunos e da comunidade escolar como um todo e que acabam por proporcionar maior visibilidade às SL, procuraremos observar quais são estas práticas e como elas contribuem para o alcance desta visibilidade/reconhecimento. Assim, projetos autorais, participação em concursos, formas de comunicar o trabalho interna e externamente podem ser citadas como algumas delas. De acordo com a gerente de Mídia-Educação, na avaliação que faz dos trabalhos das SL das escolas municipais da SME-Rio, é importante observar as ações que elas desenvolvem no cotidiano de suas escolas e como se relacionam com a proposta da própria Secretaria, no que tange ao trabalho com a leitura. Nesse sentido, afirma que existem SL que além de abraçarem

propostas que vêm da Secretaria, como a Maratona de Histórias, a Maratona ABL, a visita ao Salão do Livro, entre outras, e de envolver os alunos da unidade em concursos literários criados pela SME-Rio, inventam seus próprios projetos de promoção da leitura. Como a gerente menciona: “observar se as SL têm projetos autorais, ações específicas que estão na cultura da escola. [...] Esses projetos, que são autorais, dão identidade ao trabalho da SL e da escola. Isso para nós é um indicador que ela se apropriou desse campo de conhecimento e está traduzindo isso em ações” (entrevista SME-Rio, 06/16).

Como analisado anteriormente, as professoras das SL investigadas, em suas reflexões e nas práticas que desenvolvem, dialogam com os pressupostos da Mídia-Educação para o trabalho que se almeja para este espaço escolar, mas recriam aquilo que chega e vão além. Nesse sentido, criam projetos próprios, a partir do quanto conhecem de suas comunidades e de como compreendem e concebem o trabalho com a leitura na escola. Tais projetos, como a “Bieninha”, da SL2, evento literário já citado, entram para a cultura da escola, dando identidade e promovendo a visibilidade da SL. Outro exemplo é o projeto “Flupinha”, da SL 1, que foi desenvolvido como meio de recriar a vivência que as crianças da escola da SL 1 tiveram na FLUP, quando participaram de uma gincana literária junto a outras escolas da região e saíram vencedoras. Nesse caso, a SL resolveu recriar esse projeto internamente, como já comentamos antes, no intuito de torná-lo uma prática na escola. Um projeto autoral que, no desejo que se tornasse anual, pudesse vir a se constituir como uma cultura daquela escola. Nessa subcategoria destacamos algumas características destes dois projetos autorais, que envolvem interlocutores internos e externos e que dão visibilidade ao trabalho da escola e da SL, mas antes comentaremos outras ações que também vão nessa direção.

O modo de comunicar o trabalho interna e externamente, por exemplo, é uma dessas formas e aparece como uma preocupação nas duas SL: por meio do WhatsApp e principalmente pelo Facebook, relatam para a comunidade escolar e de fora dela o que acontece no cotidiano da SL: atividades diárias das crianças no espaço, novidades de acervos que chegam, anúncio de um prêmio recebido, registro da visita de algum autor, um evento do qual vão participar ou que vão promover, um passeio à alguma instituição cultural etc. Dessa forma, vão construindo junto a diferentes interlocutores uma imagem do trabalho, dando-lhe identidade e marcando seu lugar na vida da escola. A participação em concursos também traz reconhecimento e visibilidade ao trabalho.

Assim, as duas SL foram premiadas no Concurso Escola de Leitores (parceria entre o Instituto C&A e FNLIJ) e ganharam um reconhecimento externo, mas que ecoou dentro da escola, como se observa na fala de uma professora de turma da escola da SL 1:

Eu acho também que vale a pena ressaltar o trabalho que elas fazem. O empenho que elas têm de mostrar o trabalho que acontece aqui. Participando de concursos, que foi até a forma que você acabou chegando aqui na escola né? Se o trabalho delas não fosse reconhecido na SME-Rio, talvez você, Sônia, não desenvolvesse seu trabalho aqui. Então, elas estão sempre inscrevendo as crianças em concursos. [...] esse movimento é para que a escola seja vista com bons olhos. Aqui realmente é uma Escola de Leitores (entrevista - prof^a. da escola da SL 1 - 31/8/17).

Na fala da professora, fica claro o valor que ela atribui à SL por esta se esforçar em mostrar o trabalho da escola externamente e junto à Secretaria de Educação, um movimento que faria a escola, para além da SL, ser vista com bons olhos. Vencer concursos e/ou abrir espaços para que as crianças também participem deles é algo valorizado pela regente entrevistada. Um exemplo é o concurso de poesias, proposto pela Secretaria para todas as escolas municipais e que acontece anualmente. Nele, há uma categoria para as crianças e outra para os professores. A SL 1 e a SL 2 geralmente participam dele e já tiveram tanto crianças como professores premiados. A participação nesse concurso contribui para a visibilidade do trabalho de leitura que se faz na escola, pois os poemas vencedores são reunidos em coletâneas que depois são distribuídas para todas as escolas da Rede e para cada vencedor. Estes, ao receberem dez exemplares da coletânea, puderam distribuí-los dentro e fora da escola, conforme o desejo de cada um. Não analisaremos esse concurso, mas vale ressaltar que ele envolveu o trabalho das professoras da SL que ofereceram oficinas poéticas para os alunos que quiseram participar pudessem aprimorar seus textos e, depois, promoveram saraus poéticos para divulgar os poemas produzidos nesse processo, tanto pelos premiados, que chegam nas coletâneas, como pelos demais alunos. Na SL 1, tive a oportunidade de observar um desses eventos: as crianças participantes do sarau ficaram emocionadas em ler seus poemas, os alunos que assistiram apreciaram e, como alguns deles comentaram comigo, disseram que no próximo concurso também participariam. Passemos assim a observar os projetos *Bieninha* e *Flupinha*. Como eles promovem a interlocução da SL com os interlocutores de dentro e de fora da escola? Como eles promovem a leitura?

A *Flupinha* é um evento que foi criado pela SL 1, a partir da experiência que as crianças da escola tiveram numa gincana literária da qual participaram e foram

vencedoras durante a FLUP⁷³ de 2015 e que deu muita visibilidade à escola naquele momento, uma vez que este festival já é um evento cultural consolidado na cidade do Rio de Janeiro. Na escola, a partir do diálogo entre as professoras de SL e as de turma, o evento ganhou um contorno mais de Mostra Literária, sem atividades competitivas. Assim, em 2016, presenciei a culminância desse evento, além de ter acompanhado momentos de sua preparação ao longo do ano, como comentamos em outras análises. A proposta era a de que cada equipe composta de três ou quatro turmas conhecesse a obra de três autores diferentes e, a partir delas, produzissem livros, recontos, peças de teatro, paródias musicais sobre a vida e a obra do autor, montassem cenários de histórias, galerias de personagens etc. O evento aconteceu durante alguns dias, com as turmas conhecendo as produções das outras equipes. No final, houve uma culminância com a presença dos pais, na qual algumas das produções foram apresentadas no auditório, para um público maior. Acompanhamos esse momento e percebemos o envolvimento de alunos e professores naquilo que se propunham a mostrar. As crianças que assistiam, assim como os pais, interagiam com interesse com o que era apresentado. Também estavam presentes na culminância, representantes da Biblioteca Popular da Penha, pois a SL costuma levar as crianças da escola nela, para participar de encontros com autores que acontecem ali; dessa forma, os laços entre esta biblioteca e a escola se estreitaram, com as crianças integrando outras atividades dela, independente da escola levar, como a participação num coral de Natal e que foi apresentado nesse dia final da *Flupinha*.

Ao reler a descrição que fiz desse evento, penso que, na forma como foi gestado e organizado, proporcionou novas experiências culturais para todos que dele participaram. As professoras e alunos conheceram mais autores, se apropriaram do que leram, recriaram, escreveram, mostraram suas produções, entrando em diálogo com diferentes interlocutores durante todo esse processo. Nesse sentido, a ação cumpriu seu papel de promover a leitura, não de forma apenas festiva, mas como algo que proporcionou mudanças na atitude e experiência leitora das crianças e demais leitores. Ao incluir os pais, ainda que apenas como espectadores, torna visível para eles o trabalho que se faz com a leitura na escola. E ao receber e incluir no evento,

⁷³ A FLUP surgiu em 2012 para fortalecer o papel das periferias brasileiras nos debates sobre literatura e leitura. De acordo com o site do evento, a Festa Literária das Periferias - se consolidou na agenda da cidade do Rio de Janeiro como um festival que reúne artistas e escritores do mundo inteiro para debater, experimentar, produzir e ampliar o poder da leitura. A cada o festival é realizada numa comunidade diferente e, entre suas atividades, propõe a uma Gincana Literária com a participação das escolas da região.

representantes de uma instituição cultural do bairro, a proposta da SL se abre ainda para novas possibilidades de trocas e de ampliações com outros leitores.

Para finalizar esta subcategoria, passemos então a comentar o evento *Bieninha* (SL 2). Como já colocado, trata-se de uma proposta já tradicional da escola, que acontece sempre no mesmo ano em que a Bienal de Livros ocorre na cidade. A ideia é que as crianças produzam livros, a partir da leitura de um gênero literário, um autor ou um tema escolhido conjuntamente (em 2017, o tema foi o dos clássicos infantis) e que os exponham em estandes, abertos à visitação de pais e outras pessoas da comunidade. O evento conta ainda com a presença de escritores, tanto da comunidade, como de fora, que conversam com os leitores, divulgam seus livros, autografam. Há também apresenta es do grupo *Historiamando* e outras relacionadas aos livros que foram lidos pelos alunos no ano. Os estandes são todos decorados com a temática dos livros lidos e dos produzidos pelos alunos. E as crianças, muitas usando figurinos dos personagens que conheceram, circulam com os pais pelos estandes, pois participam também das outras atividades que acontecem durante o evento. Como pesquisadora, tive a oportunidade de acompanhar a *Bieninha* de 2017 e de perceber que a a o mobiliza alunos, professores, pais e outros interlocutores em torno da leitura. As crianças não ficam apenas em seus estandes, para mostrar seus livros para os pais, mas procuram circular pelos demais e conhecer outras produ es. Os pais, além de valorizarem as produ es dos filhos, parecem aproveitar as demais atividades do evento, ouvindo histórias, conversando com os autores, assistindo a apresenta es diversas. Os professores ficam mais fixos nos estandes, recebem os pais e também circulam um pouco e aproveitam as outras atividades de leitura que ocorrem. O evento se configura como uma celebra o de todo o trabalho de leitura que se desenvolve ao longo do ano e abre espaço para a amplia o cultural dos que dele participam. Para finalizar esta subcategoria, trazemos o depoimento da mãe de uma aluna, durante a *Bieninha*:

eu vejo que   de suma importância que os pais estejam presentes nos eventos da escola, que a escola abra mesmo, para que todos os pais e que outras escolas também possam ver essa *Bieninha* que   realizada aqui, porque as crianças daqui amam isso, a gente vê as crianças todas eufóricas [...] eu sei de criança que saiu daqui no ano passado e que sentiu falta das coisas que essa escola proporciona. Uma mãe que   minha amiga comentou: minha filha está sentindo muita falta da escola, porque l  tudo era diferente (10/10/17).

Após todo o percurso e análises apresentadas no Capítulo 6, passemos agora às Considera es Finais da Tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da biblioteca da escola recebe-se um livro. Nas classes inferiores é feita uma distribuição. Só uma vez e outra ousa-se um desejo. Muitas vezes veem-se livros cobiçosamente desejados chegar a outras mãos. Por fim, recebia-se o seu. Por uma semana estava-se inteiramente entregue ao empuxo do texto, que envolvia branda e secretamente, densa e incessantemente como flocos de neve. Dentro dele se entrava com confiança sem limites. Quietude do livro, que seduzia mais e mais! [...] Para ela as aventuras do herói são legíveis ainda no rodado das letras como figura e mensagem no empuxo dos flocos. Sua respiração está no ar dos acontecimentos e todas as figuras lhe sopram. Ela está misturada entre as personagens muito mais de perto que o adulto. É indizivelmente preocupada pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está totalmente coberta pela neve do lido.

Walter Benjamin, 2009, p. 37.

Dos fragmentos de Benjamin (2009), este é um dos que mais me emociona e ao trazê-lo para abrir as considerações finais da tese, penso tanto na forma como os livros chegam às crianças e, uma vez em suas mãos, como elas os leem, quanto no percurso da escrita da tese, no qual em muitos momentos me vi misturada aos personagens de minhas “leituras”, ouvindo seus sopros, suas vozes, a neve que deixavam cair, os flocos que tentava alcançar. Posso compreender o percurso da pesquisa, como um livro que fui lendo e escrevendo ao mesmo tempo, no qual entrei com desejo e confiança, mas sem saber para onde exatamente ele me levaria. Para que escritas eu faria dele, nele, com ele.

Lembro-me agora de um trecho de Memórias da Emília (Lobato, 2007), no qual a boneca de pano, ao perceber que já escreveu muitas páginas sobre elas, resolve parar. Como a boneca, escrevi muitas e muitas páginas e sei que é hora de parar, sei que o que se percebe e se constrói numa tese é um recorte e que muitas coisas faltarão. Também sei que a escrita de uma tese não se iguala a escrita de memórias, pois não basta recordarmos do que vimos e selecionarmos o que vamos escrever: é preciso se afastar um pouco e encontrar outro ângulo para ressignificar e narrar o vivido, em busca de dar sentido ao que se buscou com a pesquisa. Esse lugar exterior no qual o pesquisador deve tentar se colocar durante o processo de pesquisa é o lugar exotópico, de que fala Bakhtin (2011), lugar de quem se aproxima o mais possível do outro, procurando enxergar o que ele vê, para de volta ao seu lugar externo, ressignificar esse olhar, percebendo desse outro algo que ele mesmo não poderia ver. Esse lugar é singular, pois como compreendemos, o pesquisador entra em campo com sua bagagem pessoal, suas experiências, a relação que tem com o tema que pesquisa. E tudo o influenciará na forma de ler os muitos outros com quem se encontrou ao longo do percurso: algo que impõem responsabilidade. Assim, como trazer as vozes dos diferentes sujeitos que

compuseram a pesquisa? Como foi para uma professora que atua há 30 anos numa biblioteca de escola privada e que conhece esse universo de perto, observar uma realidade social tão diversa da sua? O que foi possível refletir, aprender, ressignificar a partir desses encontros? O que foi possível construir nesse caminho e que me alterou de diversas formas?

Como aponta Freitas (2007), o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade de penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Nesse movimento, ambos refletem, se modificam, encontram significações para o que fazem e para o que são. A imersão no campo, que me levava de trem a bairros distantes do centro da cidade e ao encontro de tantos outros, assim como a imersão nas leituras de muitos autores que discutem a leitura e as BE/SL no contexto educacional, e a também a escrita final da tese, me deslocaram e provocaram pensamentos e sentimentos intensos diante do que eu observava, ouvia, lia. Assim, nessas páginas escritas, nas análises que pude fazer a partir de todos os diálogos, encontra-se expresso o posicionamento de minhas reflexões. Nesse sentido, a escrita da tese é o lugar da minha assinatura, algo que designa originalidade e responsabilidade pelo que foi construído na pesquisa.

Esta tese teve como **objetivo conhecer e analisar concepções e práticas de SL de escolas municipais do Rio de Janeiro, cujos projetos desenvolvidos se destacaram por terem alcançado visibilidade/reconhecimento junto à comunidade escolar e à SME-Rio**. Nossas perguntas iniciais foram pensadas no intuito de compreender o lugar e as funções da BE/SL na escola, uma vez que, com a aprovação da Lei nº 12.244 (Brasil, 2010), até 2020 todas as instituições de ensino brasileiras deverão contar com uma biblioteca escolar. Embora obrigatória, a lei não aprofunda nem os objetivos que se quer alcançar com a ampla instalação de bibliotecas escolares, nem as funções deste dispositivo nas instituições. Assim, a tese se justifica como forma de dialogar com a demanda da lei e de ampliar a discussão sobre como se constitui esse espaço escolar, funções e possibilidades de trabalho. Parte do pressuposto de que uma biblioteca escolar ou sala de leitura não é só um lugar de livros, mas de compartilhamento de práticas sociais, culturais e educativas que envolvem a leitura e os sujeitos que estão na escola. Espaço que está em constante movimento e que pode alterar os sujeitos que nele se relacionam e também ser por eles modificado.

Assim, perseguindo este objetivo, investigamos experiências de salas de leituras de escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro que já apresentassem um

trabalho com continuidade e que tivessem alcançado visibilidade e reconhecimento interno e externo no que realizam. Assim, indagamos: por que algumas experiências de SL parecem marcar um espaço nas escolas onde se inserem, fazendo-se visíveis, e outras não? Que condições, concepções e práticas alicerçam estas experiências? Como o trabalho por elas desenvolvido contribui com a experiência leitora de crianças, professores e demais frequentadores? Foram muitas as perguntas tecidas e afinadas ao longo desta tese.

Ao escolher trabalhar com estudos de caso, esta tese se propôs a abrir espaço para as cenas cotidianas das SL, para as vozes singulares que podem dizer de si e também se remeter ao todo do qual fazem parte. Tomando o conceito de mônada de Benjamin entendemos que um caso particular é “um ponto de vista sobre o mundo, ao mesmo tempo em que revela o mundo sob um ponto de vista” (SOUZA, 2009, p.195). Benjamin ainda ajuda a pensar os estudos de caso múltiplos como *constelação* onde cada estrela tem o seu lugar, mas juntas formam um desenho no céu. Assim, cada caso que compôs o todo desta pesquisa revelou suas particularidades e ganhou novas significações no desenho que produziu nas relações. O que as experiências analisadas podem dizer para as políticas de livro, leitura e biblioteca que se relacionam ao campo da Educação, da Biblioteconomia e áreas afins?

Para chegar às SL e por meio delas poder responder a estas questões, desenvolvemos uma pesquisa de campo que contou com dois momentos: um exploratório com visitas e observações em cinco salas de leituras indicadas pelo setor de Mídia-Educação da SME-Rio e outro de imersão por um ano em duas salas de leituras escolhidas entre as cinco. Além do campo empírico os capítulos iniciais da tese se dedicaram a revisão bibliográfica e estudos teóricos que situaram o campo e deram sustentação às análises.

No primeiro capítulo, dialogamos com enunciados que circulam nos campos que discutem a biblioteca escolar/sala de leitura. Vimos que para atribuir sentidos à BE/SL diferentes posicionamentos convivem e entram em diálogo, respondendo uns aos outros, se confrontando, se complementando, renovando-se. Que espaço seria este? O que dizem ou disseram sobre ele? Como o campo acadêmico se posiciona frente a ele? A partir de que referenciais e conceitos olham para a BE/SL? Todas essas discussões, nas vozes que trouxemos, foram dando contorno aos objetivos da tese, conduzindo-nos a adentrar outras tantas que se fazem presentes quando se pensa no que atravessa esse campo e no que tange às suas práticas, políticas e história.

No segundo capítulo, após apresentarmos a revisão bibliográfica, cuja diversidade reafirma a pluralidade de enfoques que circulam sobre a BE/SL, procuramos trazer minha experiência como professora de uma biblioteca de escola privada. O intuito foi de fazer dialogar as indagações que teci sobre suas funções e possibilidades, em 30 anos de trabalho, com reflexões sobre temas que perpassam o campo da leitura: o ato de ler, o leitor, a dimensão política da formação do leitor, a relação entre biblioteca, escola, leitura, ensino, cultura, as práticas sociais de leitura, os acervos, a organização dos espaços e as estratégias de mediação da leitura, o mediador, a promoção da leitura, a interlocução com os leitores. Neste capítulo, continuamos nossa busca pela palavra do outro, na perspectiva de ampliar a compreensão sobre as possibilidades da BE/SL na escola. Porém, as realidades das escolas são muitas e minha experiência numa instituição privada, marcada por boas condições de trabalho e que me permitiram refletir e tecer sínteses sobre o que se pode desenvolver neste espaço, embora possa ser mais um elo nessa grande corrente de enunciações, não esgota a possibilidade da construção de outras sínteses sobre SL/BE, principalmente se investigarmos contextos educacionais cujas condições sociais se diferenciem daquelas que constituíram meus caminhos. Foi entre essas reflexões que nos propusemos a pesquisar as BE/SL da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Uma rede com mais de 1500 escolas, que abarca uma grande diversidade, mas que parte da mesma política educacional, que tem como objetivo a garantia da igualdade de oportunidades de todas as crianças. Como é concebido o trabalho das SL das escolas municipais? Como o trabalho da SL pode contribuir com a formação de leitores na escola pública, escola que para muitas crianças e jovens é o lugar mais frequente para o acesso ao livro e para que esta formação aconteça? Nossa aposta foi conhecer experiências que tivessem alcançado visibilidade/reconhecimento em suas escolas e junto à SME-Rio. Que concepções e práticas alicerçam o funcionamento das SL que alcançaram tal visibilidade/reconhecimento? Ao olhar para experiências particulares, a pesquisa buscou evidenciar os fatores que contribuíram para o alcance desta visibilidade/reconhecimento, e que poderão apurar o olhar para se pensar políticas e práticas de livro, leitura e biblioteca, tanto locais, como nacionais.

Antes de tratarmos desses fatores, ressaltamos que no Capítulo 3 trouxemos momentos da história da BE no Brasil e das políticas e programas governamentais que a atravessaram no sentido de contribuir para afinar os objetivos da tese. Ao olhar para alguns deles, observamos a relação íntima da BE com os caminhos trilhados pela

Educação Brasileira, fazendo-a se adequar às propostas educacionais gestadas em variados momentos políticos. O que contribuiu para que, ao longo do tempo, as BE tenham se constituído de maneiras diversas? Que políticas e práticas deram identidade a elas nesses momentos? O que isso diz para a realidade da escola de hoje?

De acordo com as indagações de Vidal (2014) a respeito da Escola Nova – fase em que as BE alcançaram importância na vida escolar -, pontos que se mostraram relevantes para o desenvolvimento do trabalho nelas, na época, dialogam com discussões presentes no campo atual da BE, mas adentram timidamente as políticas e programas que a envolveram nas últimas décadas. O que vai ao encontro das reflexões de Silva (2011, p. 502), que afirma: “somente com uma mudança discursiva, institucional e política haverá uma transformação exitosa do panorama da biblioteca escolar no Brasil”. Ter trazido questões históricas e políticas ao longo do capítulo 3, nos ajudou a refletir sobre o papel da BE/SL na educação brasileira. E ao desenvolver nele o panorama histórico sobre os 32 anos do Programa Salas de Leitura da SME-Rio e as políticas e propostas educacionais que o atravessaram, contribuiu para ampliar nossa compreensão sobre o que acontece atualmente em suas SL. O fato do Programa se manter por tanto tempo, mostra que há uma busca da SME-Rio por sua continuidade, e que inclui, além do investimento público, com o oferecimento de formações continuadas para os professores de SL, a elaboração de documentos que foram ampliados e reorganizados ao longo dos anos, e que procuraram dar identidade ao trabalho nesse espaço escolar. O mergulho na trajetória do Programa revelou que esse percurso foi marcado por demandas diferentes para a efetivação do trabalho nas SL, atravessadas por interesses e concepções engendradas em situações sociais e políticas diversas. Nas diversas gestões administrativas desses 32 anos, percebemos a busca contínua por caminhos para o desenvolvimento de práticas leitoras na SL: ora mais livres, ora pendendo para vivências estéticas com a literatura, ora associadas a outras linguagens, ora para fins didáticos imediatos, ora para a ampliação cultural. Esses caminhos não sucederam uns aos outros de forma linear. Eles foram se entremeando uns aos outros, imprimindo marcas na história do Programa e deixando vestígios que são percebidos no funcionamento das SL hoje.

Ao longo de um ano de imersão no campo empírico da pesquisa, chegamos a algumas conclusões sobre os fatores que se mostraram importantes para dar visibilidade ao trabalho realizado nas SL investigadas, fazendo-os reconhecidos dentro e fora das escolas onde são desenvolvidos. Além de apresentá-los, traremos algumas proposições,

com a intenção de que também sirvam como propostas para se pensar o trabalho das/nas BE/SL das escolas públicas brasileiras:

a) Integração da SL ao projeto político pedagógico da escola, não apenas para apoiá-lo, mas como parte de sua concepção

Este foi um ponto que se revelou importante para a efetivação e visibilidade do trabalho das SL nas escolas. Ao estarem presentes nos planejamentos, conselhos de classe e avaliações gerais sobre o trabalho da escola, as SL são colocadas como parte deste projeto. Participam efetivamente de sua concepção e esclarecem para todo o corpo docente da escola o seu papel no contexto escolar. Papel que envolve o apoio e o suporte mais direto a projetos de sala de aula, como se percebeu nas enunciações de professoras de turma e das de SL, mas que também envolve reflexões e ações que adentram o projeto político pedagógico da instituição, no que tange ao trabalho de formação do leitor e formação cultural no sentido mais amplo. A integração ao projeto político pedagógico faz com que as SL se façam centrais - o “coração da escola” (como objetiva a proposta da SME-Rio). No entanto, tal centralidade do trabalho parece funcionar mais como uma teia, em relação ao todo da escola, e se mostrou mais consolidado na realidade da SL 2 - concepção que foi gestada desde a fundação da escola, que sustenta o diálogo com os pressupostos que regem a instituição e marca sua identidade. Assim, mesmo com mudanças na equipe de professores e no direcionamento do trabalho (por vezes colocados pela Secretaria, devido a mudanças políticas e de gestão), que ocorreram ao longo de seus 20 anos de existência, esta SL se mantém como parte importante do projeto da escola, o que garante sua continuidade e aprimoramento. Na SL 1, embora essa centralidade, integração e teia se revele, ela se faz mais frágil diante das demandas que chegam da Secretaria, e que por vezes se impõem sobre a atuação da SL no projeto da escola. A pesquisa evidenciou a importância do fortalecimento do diálogo entre a SL, a direção da escola e o corpo docente para o alargamento da compreensão do lugar da SL no projeto político pedagógico da escola, em especial, na formação de leitores. Formação que se estende também aos professores e à comunidade escolar como um todo. Projeto concebido e gestado conjuntamente, cujos objetivos marcam o lugar central da SL e sua ação em rede com o todo da escola.

b) Forte investimento das professoras das SL, seja com reflexões sobre o trabalho que realizam, seja com formações continuadas, seja com o envolvimento na formação de leitores:

A reflexividade das professoras responsáveis pelas SL diante das concepções, demandas e entraves do trabalho que realizam aponta para a busca contínua por caminhos que deem fundamentação e prosseguimento ao trabalho - fatores que contribuem com sua consolidação e que favorecem sua visibilidade. Como analisado, o perfil reflexivo das docentes faz com que elas repensem constantemente o que realizam, criem encaminhamentos para aprimorar o cotidiano do trabalho e se posicionem ativamente frente aos entraves postos pelas políticas e condições de trabalho. As professoras das SL 1 e SL2 reivindicam, argumentam, se posicionam, buscam saídas para manterem vivo o projeto. A valorização e apropriação que fazem das formações que participam e que alimentam suas reflexões sobre o trabalho são também pontos importantes para o aperfeiçoamento do trabalho que realizam. As professoras das duas SL participam regularmente de cursos oferecidos pela SME-Rio, como as do Concurso Escola de Leitores, e de outras formações que buscam, e trazem esses conhecimentos para seus trabalhos, aprimorando-os. Suas enunciações e práticas revelaram o quanto estão em constante busca por fazer o melhor. Ao valorizarem o investimento na formação delas e dos demais professores, para aprofundar e teorizar a prática, revelam preocupações em promover o acesso ao livro de formas variadas e para diferentes interlocutores da escola. Nesse sentido, procuram ampliar seus conhecimentos sobre aspectos relacionados à formação de leitores e que interferem nas práticas que propõem. Como observamos na tese, são muitas as atribuições dos professores de SL e que compreendem aspectos ligados à coordenação de projetos, à formação de outros docentes, à organização de livros e espaços, à formação de leitores. A partir desse quadro, consideramos que a formação continuada em serviço é fundamental para a fundamentação do trabalho da sala de leitura. Além de professores envolvidos e comprometidos com a leitura, a literatura e a formação de leitores, que fazem uma constante reflexão sobre o que realizam, é também necessário dar condições a eles para exercerem suas variadas atribuições. As SL precisam ter professores que não entrem em rodízios para substituir professores faltosos ou de licença e também precisam ser bem equipadas, bem cuidadas, com acervos organizados e renovados constantemente. As substituições de professores, apontada como o grande entrave das SL, mostra o quanto as atividades específicas de SL são consideradas secundárias. Enquanto esse quadro perdurar na maioria das escolas

da SME-Rio, dificilmente o trabalho se consolidará e contribuirá com a formação de leitores na escola. Nessas duas SL, observamos que este entrave não aparece constantemente. Quando acontece, vimos os movimentos das professoras junto à direção para tentar saná-lo, mas essa não é a realidade da Rede como um todo. Mudanças efetivas nesse quadro não podem depender apenas de ajustes entre a direção, as regentes de SL e o corpo docente da escola. Necessitam ser empreendidas pela Secretaria de Educação e constarem nas Resoluções sobre o trabalho da SL. Porém, como vimos na última Resolução SME nº 47, de 18 de janeiro de 2018, elas mais uma vez não foram contempladas.

c) Organização, constituição e dinamização do espaço e dos acervos das SL de forma a promover interlocuções com diferentes sujeitos que fazem uso deles:

O que as professoras das SL investigadas realizam com relação ao espaço e ao acervo revela a autonomia e a autoria delas no agir sobre os eixos orientadores da Mídia-Educação, dando identidade ao trabalho desenvolvido. São pontos importantes do projeto, que contribuem para a dinamização da leitura de várias formas. Na constituição e movimentação dos espaços, observamos que as professoras, na forma como os ambientam, buscando torná-lo convidativo, no modo como criam cantos dentro dele, favorecendo a circulação das crianças, e na maneira como o reorganizam de acordo com propostas que intencionam realizar, contribuem para abrir espaços de interlocução entre os leitores e os livros. Esse olhar das professoras para o espaço também considera as diferentes formas de ler das crianças, que gostam de ler sozinhas, de compartilhar suas leituras, de ler ao lado de colegas, de ouvir um leitor mais experiente lendo, de criar narrativas. Nesse sentido, a pesquisa de campo nos permite afirmar que os espaços não se configuram apenas para a guarda de acervos. Os movimentos das docentes revelam uma intervenção pedagógica sobre ele, que claramente incentiva a leitura e a produção de sentidos a partir dela. Outro ponto importante e que promove a visibilidade do trabalho da SL é a constante ação de se criar espaços móveis de leitura, para maior circulação dos livros na escola. Nesse sentido, se alcança tanto os professores, que ampliam suas possibilidades de leitura e em decorrência disso, a de seus alunos, como as crianças que, nesses momentos, também experimentam o acesso ao livro e compartilham leituras com seus pares, sem uma tutela maior dos adultos. Com relação à composição, organização e dinamização dos acervos, vários pontos se mostraram importantes para o desenvolvimento do trabalho como um todo. Para compor acervos

literários se levam em conta critérios de diversidade e de qualidade, mas também demandas pontuais, que envolvem o gosto dos alunos e necessidades específicas dos projetos. Há também uma preocupação em socializar os acervos que chegam por via de projetos da iniciativa pública e privada junto aos demais docentes da escola e de contribuir para a reflexão de todos sobre as possibilidades de usos destes. Ainda sobre a constituição dos acervos, percebemos que as SL entendem que o que é produzido pelos alunos pode virar acervo e ser dinamizado no espaço, o que dá às crianças um lugar de autoria. Quanto à sua organização, vimos que as professoras recriam as formas de fazê-la a partir das orientações que recebem da Mídia-Educação, criando novas coleções e arrumações, destacando acervos e provocando desejos de leituras. Além disso, preocupam-se com a sinalização dos livros, entendendo que esta pode facilitar o trânsito dos leitores em busca de leituras, mas nesse ponto o campo mostrou que é necessário um maior investimento na informação sobre a localização das obras, para que os usuários ganhem maior autonomia na busca. As SL possuem um acervo amplo, constituído de livros, DVD e outros materiais e procuram dinamizá-los de diferentes formas. Entretanto, a pesquisa revelou que os acervos de livros informativos, embora sejam em bom número, são pouco dinamizados no espaço da SL. Eles entram em circulação a partir das demandas dos professores de turma, deslocando-se para as salas de aula, mas no próprio espaço são acessados pelos alunos de forma apenas espontânea. Planejar atividades conjuntas entre professores de turma e os docentes da SL para aprendizagens que pressuponham pesquisas deve ser considerado também nas questões que envolvem o acervo e o espaço da SL. Não há dúvida de que o trabalho com a literatura é fundamental, mas a pesquisa escolar também precisa fazer parte do projeto de formação de leitores que envolve a SL. Cabe resgatar este projeto e aprimorá-lo.

d) Promoção de práticas dirigidas e compartilhadas capazes de abrir espaços de interlocução dos leitores com a cultura de forma ampla e não apenas com fins didáticos imediatos

Além das práticas que envolvem a constituição do espaço e acervo da SL e de sua circulação na escola, outras práticas dirigidas e compartilhadas junto às crianças também adentram o trabalho das SL e apontam para um trabalho que busca abrir espaços de interlocução com elas. Observamos que são práticas que lidam com a leitura literária, concebendo-a como forma de ampliar o repertório de leitura, a experiência estética e a formação cultural dos alunos e que se fazem bem mais presentes no

cotidiano da SL do que as que apresentam objetivos mais didatizantes. Destacam-se práticas de leitura oral, leituras livres do acervo e empréstimos de livros, ações que aproximam os alunos da SL, fazendo-os reconhecê-la como um espaço onde se pode ter acesso e vivenciar a leitura na escola. Nas leituras orais observamos dois movimentos que envolvem seu compartilhamento: as mediações das professoras, que começam no próprio modo de ler delas, potencializam o imaginário das crianças, trazem informações sobre as obras e sobre sua estética, se abrem para o diálogo com os leitores, provocam trocas entre eles, possibilitam novas criações, fatores que ampliam a experiência leitora de todos. Em alguns momentos, porém, observamos mediações menos interlocutórias e mais verificativas. Compreendemos que ler é deslocar-se, ir além do mundo que se conhece: quando numa mediação há o predomínio de perguntas verificativas para mera checagem de informações sobre o que foi lido, os deslocamentos dos sujeitos não ocorrem. Observamos também que nas práticas de leitura oral compartilhada, embora os espaços de conversas entre as crianças aconteçam, elas poderiam ser ainda enriquecidas em rodas de leitura planejadas, para fazer aprofundamentos sobre o que se leu e sobre o universo da literatura em geral. Além das práticas citadas, vimos as que apostam na autonomia das crianças e que abrem espaço para uma participação ativa delas na vivência de atos de leitura: momentos em que elas assumem o lugar de conduzir e mediar a leitura junto a seus pares e de apresentar suas criações a outros leitores, o que as coloca num lugar de quem também produz cultura e pode afetar o outro. Como sugerimos antes, é importante que as escolas e a Secretaria continuem a promover formações que coloquem em discussão concepções de infância, leitura, literatura, formação do leitor, pois as práticas que se empreendem na escola e na SL são atravessadas pela forma como os professores as compreendem. A pesquisa evidenciou a importância política da SL como instância de mediação e apropriação cultural. Como afirma Perrotti (2015, 136), “instância constituída para dar forma objetiva ao direito à cultura letrada, prometido, mas não cumprido pela modernidade”. Instância capaz de ampliar o repertório cultural, que extrapola o eixo educativo e envolve crianças e adultos nas “malhas da cultura letrada”, no “circuito de trocas simbólicas” fundamentais, especialmente, para as classes menos favorecidas que são geralmente excluídas destas instâncias. Entendemos que é função da escola pública republicana e democrática cumprir esta função de ampliação cultural da sua comunidade escolar e, como vimos na pesquisa de campo, um projeto de SL bem articulado tem muito a contribuir para isso.

e) Articulação da SL com o corpo docente da escola, no sentido de contribuir para sua formação, ampliando sua visão sobre o trabalho de leitura e de literatura na escola e dando acesso a livros e leituras:

Este também mostrou ser um fator que contribuiu para dar visibilidade ao trabalho da SL. Na articulação que se estabelece entre suas professoras e os demais docentes da escola, facilitada pela inclusão da SL no projeto político pedagógico da instituição, destaca-se a forma como as docentes de turma percebem o trabalho da SL. O envolvimento mútuo nas ações que empreendem evidencia um trabalho que se articula e acontece como uma teia. Destaca-se também as formas como as SL criam ações para fazer o acervo circular junto aos demais professores da escola, que ampliam suas possibilidades de leitura; ações que intencionam oferecer apoio aos projetos de sala de aula, e as ações que ao oferecer suporte objetivam contribuir com a formação deles. Em todos esses momentos, as professoras de turma se sentem contempladas e percebem também mudanças em suas formações como leitoras. Ao observamos as apropriações que as professoras de turma fazem a partir das ações propostas pela SL, vimos que são atravessadas pelas concepções que elas têm sobre infância, leitura, literatura, formação do leitor e que revelam diferentes vertentes: a leitura literária como puro prazer, entretenimento e relaxamento, como forma de ampliar a imaginação das crianças, como contribuição para a escrita delas, como ajuda para firmar valores etc. Ao perceber esse quadro, consideramos que os espaços de formação na escola, para a interlocução entre as docentes de SL e as de sala de aula, no que tange ao trabalho com a leitura e a literatura, devem ser ampliados, pois como vimos, eles acontecem nas brechas. As professoras de SL recebem formações específicas e têm entre suas funções a tarefa de colaborar com o projeto pedagógico de sua unidade de ensino e com a formação dos demais professores dela. Porém, para promover mudanças nesses âmbitos há que se abrir mais espaços para estudos e trocas na escola, pois a formação feita só pelos professores de SL não tem força para promover mudanças no projeto político pedagógico da escola no que diz respeito ao trabalho com a leitura e a literatura.

f) Promoção de ações e eventos culturais diversos de modo a ampliar os circuitos de trocas entre os sujeitos que estão na escola e a cultura e os leitores que estão fora dela:

Promover ações para a promoção da leitura que inclua os interlocutores internos e externos da escola foi um fator que mostrou ser relevante na visibilidade alcançada pelas SL. Percebemos nos dois trabalhos uma busca por promover a leitura não como algo eventual ou de pura animação, mas como algo que faça parte do todo do projeto, que esteja integrado às concepções que o sustentam e que proporcione encontros culturais que alarguem as experiências dos envolvidos. Ainda que esses encontros possam ser eventuais, não visam apenas o entretenimento e não estão descompromissados da ideia de formar leitores. As ações de promoção da leitura alavancadas pelas práticas empreendidas pelas SL junto a interlocutores internos e externos da escola mostraram se apoiar na ideia de dar acesso ao livro, de democratizar esses bens culturais, de ampliar os circuitos para trocas culturais e, com isso, incentivar a leitura de alunos, professores, pais e outros interlocutores. Nesse sentido, quando proporcionam ações que colocam as crianças em diálogo com autores ou quando articulam visitas a outras bibliotecas, por exemplo, contribuem para a inserção dos alunos no contexto letrado da sociedade e, conseqüentemente, para sua formação leitora. Estas experiências culturais também marcam a formação literária das crianças, o que é possível perceber nos textos que elas escrevem e que trazem marcas daquilo que leram e ouviram nessas trocas. As ações que buscam a interlocução com os pais também se fazem presentes e, se por um lado revelam a eles como o trabalho de leitura acontece na escola, por outro também abrem espaço para a vivência deles como leitores e participantes da cultura. Outro ponto que favorece a visibilidade da SL são os eventos autorais que elas promovem como os Saraus Poéticos, as Mostras e Festas Literárias, entre outros e que, com a continuidade, se transformam em cultura da escola. Neles, diferentes movimentos acontecem, mobilizando crianças e adultos em torno do livro e da leitura, ampliando a experiência cultural dos que deles participam. Mais uma vez, reiteramos as funções política, social e cultural das SL das escolas públicas na promoção destas práticas, incluindo crianças e adultos “nas malhas da cultura letrada”.

g) Continuidade das propostas das SL, estabilidades dos docentes na função e valorização da comunidade escolar de importância da SL na formação de leitores

Além dos fatores já trazidos e que fortalecem a visibilidade das SL investigadas, algumas questões ainda precisam ser realçadas. A primeira delas é a continuidade das propostas das SL: da proposta geral de contribuir com a formação dos leitores, de dar acesso ao livro, de promover situações de experiências de leitura, das inúmeras

propostas, ações e práticas que acontecem em cada SL de cada escola e que vão dando identidade aos trabalhos. Nesse sentido, a estabilidade dos docentes nesta função mostrou-se muito importante, pois é no caminhar do projeto que eles podem fazer reflexões sobre aquilo que propõem, aprimorando os conhecimentos sobre leitura, literatura, formação do leitor e traduzindo isso na elaboração e reelaboração de práticas para promover a interlocução entre o livro, a leitura e os leitores com quem trabalham e que vimos acontecer nas experiências analisadas. A troca constante de professores na função, o que acontece na realidade de muitas escolas da Rede, faz muitas vezes com que o trabalho recomece do zero. Além disso, as substituições constantes, deslocando professores de SL para cobrir faltas, desarticula o trabalho e prejudica qualquer intenção de estabilidade. Quanto à valorização da comunidade escolar sobre o trabalho da SL, como vimos ocorrer nas duas SL, esta fortalece o projeto e acontece como uma via de mão dupla: as ações da SL incluem a comunidade escolar como um todo, se dirigindo e se integrando a elas, e a comunidade escolar, ao se apropriar e se beneficiar daquilo que lhe é oferecido, passa a valorizar o trabalho que é realizado pela SL. A SL não pode se configurar na escola como uma instância isolada de trabalho. Ela é parte da escola. E para se sustentar, se consolidar, alcançar visibilidade, deve andar junto com ela.

A proposta dessas Considerações Finais foi a de destacar os fatores que contribuíram para a visibilidade das SL pesquisadas, para que seus trabalhos fossem reconhecidos interna e externamente. E cada um dos que destacamos traz questões para pensarmos políticas e práticas para SL/BE, o que vai ao encontro de nossa intenção inicial de trazer reflexões para ampliar as discussões postas pela Lei nº 12.244. Os desafios para a criação de novas BE/SL não passam apenas pela sua constituição física e nem unicamente por programas de distribuição de acervos, como repetimos várias vezes. Tais ações são fundamentais, mas é urgente aprofundar reflexões sobre a leitura enquanto prática significativa para ampliar a inserção dos sujeitos na sociedade e a BE/SL como um espaço que, integrado ao projeto da escola, possa contribuir com tal intento. A tais reflexões, soma-se a necessidade de se pensar sobre a formação inicial e continuada do profissional que atuará nesse espaço escolar, uma vez que suas atribuições perpassam diferentes campos do conhecimento, adentrando ainda questões relacionadas à formação cultural dos sujeitos. As observações e análises dos projetos realizados pelas duas SL, indicadas pelo fato de desenvolverem um trabalho contínuo e por ocuparem um lugar de visibilidade e reconhecimento dentro e fora de suas escolas,

nos levou a várias respostas e novas indagações de como podem se estruturar trabalhos nesse espaço escolar, de como desenvolver práticas que aproximem os leitores da leitura, contribuindo para sua formação. Ao olhar para o particular, no entanto, não trouxemos respostas fechadas sobre como devam ser os funcionamentos de todas as SL, mas ampliamos discussões sobre suas possibilidades, apontamos condições que se fazem necessárias para o aprimoramento de seus trabalhos e ressaltamos o seu lugar numa política de ampliação cultural. As experiências aqui analisadas, parte do ensino público do município do Rio de Janeiro, evidenciaram a possibilidade de fazer do espaço da SL um lugar para a vivência significativa da leitura e que faça diferença na vida das crianças e de todos os leitores que com ela convivam. Podem também servir de apoio à construção de novas configurações de BE/SL, de acordo com cada realidade, além de contribuir para a elaboração e promoção de políticas de livro, leitura e biblioteca.

Para finalizar a escrita da tese, volto ao comentário que fiz inicialmente nessas Considerações Finais, de que o percurso da pesquisa foi como um livro que fui lendo e escrevendo ao mesmo tempo, que não sabia bem para onde me levaria e nem que reescritas eu faria dele. Os caminhos foram longos, mas foram traçados, e a escrita está finalizada. Assim, deixo nesse livro de tantas páginas o que pude conhecer e narrar, no desejo de ter contribuído com discussões que considero importantes para o campo da Educação e na certeza de que outros leitores se apropriarão dele, fazendo também suas leituras, escritas e reescritas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

ALBERNAZ, Maria Beatriz. Sete desafios da biblioteca escolar. In: **Cursos da Casa da Leitura - Biblioteca e mediação da leitura**. Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa** – Editora Pioneira, São Paulo, 1998.

_____. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. pp 637-651.

AMARILHA, Marly. **Estão Mortas as Fadas?** Literatura Infantil e Prática Pedagógica. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Ludmila Thomé, CORSINO, Patrícia. **Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE-2005**. In: PAIVA, et all. (Orgs). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2007. p.79-92.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. pp. 95-103.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

BAJARD, Elie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas – o valor da escrita nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2013

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Questões de Literatura e Estética – A Teoria do Romance**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BARBOSA, Marialva Carlos. **Escravos letrados: uma página (quase) esquecida**. In: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compós, Brasília, v.12, n.1, jan./abr. 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994 – ver citações que fiz desse livro.

_____. **Obras escolhidas II: Rua de mão única.** São Paulo: Brasiliense, 2009.

BERENBLUM, Andréa e PAIVA, Jane. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) uma avaliação diagnóstica. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) uma avaliação diagnóstica.** Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a10.pdf>. Visualizado em: agosto de 2015.

BRANCO, Jordanna; CORSINO, Patrícia; VILELA, Rafaela (2014). **Reflexões sobre espaços e lugares de livro e leitura em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.** In: CORSINO, Patrícia (org.). Travessias da Literatura na Escola. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, p.241-256.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende.** In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 69-88.

BRASIL. **Lei 12.244, de 24 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm Acesso em: 22 de agosto de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras.** Elaboração: Andréa Berenblum e Jane Paiva. 2008. 130p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf. Visualizado em: agosto de 2015

BRASIL. **Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 92 p. 2011. Coordenação geral: Jane Paiva. Instituição responsável: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1279_4-bibliotecas-escolares-no-brasil-web-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192 Visualizado em: agosto de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da cultura. **Plano Nacional do Livro e Leitura.** Governo Luiz Inácio Lula da Silva. s/data. Disponível em: <http://odai.org/wp-content/uploads/2013/06/enlace138.pdf>

BRITTO, Luis Percival. **O papel da biblioteca na formação do leitor.** In: BRASIL, SEB/MEC. Salto para o Futuro – Série: Biblioteca escolar: que espaço é esse? Rio de Janeiro, TV Escola – v.21, n.14, p.18-25. (publicado em 2011). Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14051114-BibliotecaEscolar.pdf> Acesso: 22 de agosto de 2015.

_____. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CABRAL, Márcia. **Leitura: história e histórias.** In: **Cursos da Casa da Leitura - Biblioteca e mediação da leitura.** Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional, 2008.

CAMPELLO, Bernadete. **A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem.** In: Paiva, Aparecida (org.). **Coleção explorando o ensino. Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p.127-142.

_____; ABREU, V.; CALDEIRA, P.; e outros. **Parâmetros para Bibliotecas Escolares Brasileiras: fundamentos de sua elaboração**1. Inf. & Soc.: João Pessoa, v.21, n.2, p. 105-120, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/10451/5965>. Acesso em: agosto de 2015.

_____ (coordenadora). **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento - Parâmetros para bibliotecas escolares.** Belo Horizonte, 2010a. Apoio: Autêntica. Disponível em: http://gebe.eci.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=11. Visualizado em: agosto de 2015.

_____; VIANNA, Marcia; CALDEIRA, Paulo; e outros. **Literatura sobre biblioteca escolar: características de citações de teses e dissertações brasileiras.** In: Transinformação vol.19 no.3 Campinas Sept./Dec. 2007. ISSN 0103-3786 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v19n3/03.pdf>. Visualizado em setembro de 2015.

_____; CALDEIRA, Paulo da Terra; DUARTE, Adriana. **Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte.** R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. v. 18, n. 37 (2013). ISSN 1518-2924.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2013v18n37p123/25335>. Visualizado em: setembro de 2015.

CAMPOS, Sonia Isabel Fabris. **A entrevista de pesquisa: um empreendimento coletivo.** In: BASTOS, L. C. e SANTOS, W. S. (orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa – perspectivas em análise da narrativa e da interação.** Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2013. FAPERJ.

CARRASCO, Alma. In: Brasil. Coordenação Geral de Educação Infantil **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações / Monica Correia Baptista ... [et al.], org. – Brasília: MEC, 2015.**

CARVALHO, Maria da Conceição. **Escola, biblioteca e leitura.** In: CAMPELLO, Bernadete *et al.* **A Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.21-23.

_____. Biblioteca escolar, lugar privilegiado da leitura literária? In: Machado, Maria Zélia Versiani (org.) **A criança e a leitura literária – livros, espaços e mediações**. Curitiba: Positivo, 2012.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

_____. Entrevista. In: Revista Biblio – Cultura informacional, n.6, nov. 2011. Disponível em: <http://biblio.info/silvia-castillon/> Acesso em: 22 de agosto de 2015.

CASTRO, César Augusto. **Ensino e biblioteca: diálogo possível**. In: Transinformação, Campinas, 15(1): 63-72, jan./abr., 2003.

CASTRO, Valdiney Valente Lobato. **Quem eram os leitores cariocas do século XIX?** In: Interfaces Vol. 6 n. 2 ISSN 2179-0027. Dezembro de 2015.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. **Formas e Sentidos. Cultura Escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. A aventura do livro – do leitor ao navegador. Editora Unesp. São Paulo, 2009.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. **Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30**. In: COELHO, Lígia M. C. da C. e CAVALIERI, Ana Maria V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. Legislação Básica. Disponível em: <http://www.cfb.org.br/institucional.php?codigo=7> Acesso em: agosto de 2015.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações**. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. Literatura: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação. 2010.

_____ e CHAMARELLI, Luciana. **Retratos de espaços de livro e leitura em instituições de Educação Infantil**. II Congresso GRUPECI. UERJ, 2010a.

_____. **Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro, UFRJ, LEDUC. 2009.

_____. **Literatura infantil: as crianças e as leituras**. Anais da 16ª Conferência Internacional de Leitura e 1º Fórum Ibero Americano de Literacias. Universidade do Minho, Braga, Portugal, julho de 2009a.

_____. **Benjamin e Bakhtin: outros tempos e novos caminhos para a pesquisa em Educação**. In: LEITE, M. & GABRIEL, C. T. (orgs). Linguagem,

Discurso, Pesquisa & Educação. Petrópolis, RJ : De Petrus; Rio de Janeiro : FAPERJ, 2015,p. 193-214.

_____, TRAVASSOS, Sônia e VILELA, Rafaela. **Reflexões sobre políticas de livro e leitura de secretarias municipais de educação do Estado do Rio de Janeiro.** In: **Revista Estudos da Literatura Brasileira Contemporânea**, nº 50 – Lugares do Literário – 2017. Visualizado em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/24152-janeiro/2017>.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **O espaço da Literatura na sala de aula.** In: Paiva, Aparecida (org.). **Coleção explorando o ensino. Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 55-68.

CUNHA, Maria Zilda. **Estética do labirinto na produção para crianças e jovens: de estratégias de leitura aos desafios para medir a astúcia do viajante.** Pág. 121-141. In: FILHO José Nicolau Gregorin; PINA Patricia Kátia da Costa; MICHELLI Regina Silva (orgs.). **A Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola, 2009.

FERNANDES, Célia Regina e VIEIRA, Adriana Silene. **O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades.** In: Paiva, Aparecida (org.). **Coleção explorando o ensino. Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 1999, n.10, pp.58-78. ISSN 1413-2478.

FRAGOSO, Graça Maria. **A lei e seus desdobramentos.** In: BRASIL, SEB/MEC. **Boletim Salto para o Futuro – Série: Biblioteca escolar: que espaço é esse?** Rio de Janeiro, TV Escola – v.21, n.14, out. 2011, p.12-17. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14051114-BibliotecaEscolar.pdf> Acesso: 22 de agosto de 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação apresenta.** Conferência apresentada no I EBBA – Encontro de Estudos Bakhtinianos. Juiz de Fora: UFJF. 4 a 6 de novembro de 2011.

_____. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento.** In: FREITAS, JOBIM E SOUZA e KRAMER. **Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin.** Cortez Editora. São Paulo: 2007.

GARRALÓN, Ana. **Ler e Saber – Os livros informativos para crianças.** São Paulo. Editora: Pulo do Gato, 2015.

GOULART, Cecília. **Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin**. *Pro-Posições*, v. 8, nº 3(54), set./dez. 2007, p.1-15).

GRAMMONT, Jaqueline. **Políticas de Promoção da Leitura Literário para a infância: uma análise histórica**. Anais do 15º Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp: 2005. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/GrammontJaqueline.de.htm. Visualizado em: 30/08/2015.

JAMBEIRO, Othon; BORGES, Jussara e BARROS, Susana. **Políticas públicas para o livro e a leitura e sua influência na indústria editorial de Salvador**. Liinc em Revista, v.2, n.2, setembro 2006, p.152-163. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/view/210/125>. Visualizado em: 25/08/2015.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar**. In: FREITAS, Maria Teresa Assunção. **Escola, Tecnologias Digitais e Cinema**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

KRAMER, Sonia. **Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação**. Revista Virtual do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, nº1, outubro de 2005.

_____. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas**. In: FREITAS, JOBIM E SOUZA e KRAMER. **Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**. Cortez Editora. São Paulo: 2007.

MACHADO, Ana Maria Machado. **Como e Por Que Ler os Clássicos Universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACIEL, Lizete. S. B. e NETO, Alexandre S. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. In: *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Objeto, método e alcance desta pesquisa**. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar (org.). **Desvendando Máscaras Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1980.

MAROTO, Lucia Helena – **Biblioteca Escolar: eis a questão!** In: *A Biblioteca Escolar – Temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MILANESI, Luís. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MOLLO, Glaucia; NOBREGA, Maria José. **Introdução**. In: BRASIL, SEB/MEC. *Boletim Salto para o Futuro – Série: Biblioteca escolar: que espaço é esse?* Rio de Janeiro, TV Escola – v.21, n.14, out. 2011, p.4-11. Disponível em:

<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14051114-BibliotecaEscolar.pdf> Acesso: 22 de agosto de 2015.

NEVES, Vieira Nathalie e RAMOS, Flávia Brocchetto. **O espaço da Biblioteca Escolar: análise das condições de mediação de leitura** -V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação – maio de 2010 – Caxias do Sul – RS – Brasil – ISSN 2177-644X.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. **Ler e Escrever na biblioteca**. Pág. 2017- 227. In: **Ler e Escrever – compromisso de todas as áreas**. Editora UFRGS, 1998.

NÓBREGA, Nanci (2002). **De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos**. In: YUNES, Eliana. *Pensar a Leitura: complexidades*. São Paulo: Loyola.

OTICICA, Ricardo. **O Instituto Nacional do Livro e as ditaduras: academia brasileira dos rejeitados**. 270 f. Tese (Doutorado em Literatura: literaturas de língua portuguesa) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, [s.d.].

OLIVEIRA, Zita Catarina Prates. **A Biblioteca Fora do Tempo: políticas governamentais de bibliotecas públicas no Brasil – 1937 – 1989**. Tese. USP. 1994. Disponível: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1437/000083832.pdf?sequence=1&locale=pt_BR. Visualizada em: 30/08/2015.

PAIVA, Aparecida. **Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede**. In: PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura Fora da caixa – o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p. 13-37.

PAULINO, Graça. Diversidade de narrativas. In: *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Org. PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy; PAULINO, Graça e VERSIANI, Zélia. Belo Horizonte : Autêntica, 2000. p. 39-48.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PASSOS, M.C.P. e PEREIRA, Rita M. R.. **Sobre encontros e amizades: a horizontalidade na pesquisa em Educação**. In: LEITE, Miriam e GABREIEL, Carmem Teresa (orgs). *Linguagem, Discurso, Pesquisa & Educação*. Petrópolis, RJ : De Petrus; Rio de Janeiro : FAPERJ, 2015.

PAULA, Chico de. **Biblioteca Escolar no Brasil: os desafios e as oportunidades que a Lei 12.244/10 impõe a biblioteconomia**. In: *Revista Biblio – Cultura informacional*, n.6, nov. 2011. Disponível em: <http://biblio.info/silvia-castillon/> Acesso em: 22 de agosto de 2015.

PEREIRA, Rita M. Ribes; SALGADO, Raquel G.; JOBIM e SOUZA, Solange. **O pesquisador e a criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea**. São Paulo: Caderno de Pesquisa. vol.39, no.138; Sept./Dec. 2009.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento Cultural, Infância, Leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

_____. Lugares da Leitura: a escola como espaço de leitura. In: **Boletim do Programa Salto Para o Futuro**, Série Espaços de Leitura, TVE Brasil. 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil/salto.com.br>. Acesso em 2015.

_____. **A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil**. In: Brasil. Coordenação Geral de Educação Infantil Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações / Monica Correia Baptista ... [et al.], org. – Brasília: MEC, 2015.

_____. **Estações de leitura, dispositivos de mediação cultural e a luta pela palavra**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 93-112, set./dez. 2015.

PIMENTEL, Claudia. **Espaços de livro e leitura**: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

_____. **O LIVRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGANDO COM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**. Texto apresentado no III Congresso GRUPECI. Universidade Federal de Sergipe. Aracaju: 2012.

QUEIROZ, Hélen A. **o Jogo Literário: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância**. Dissertação, UFRJ, 2012.

SANTIAGO, Vanessa; MUNHOZ, Deise. **Imagem e percepção: alternativa aplicada na classificação da literatura infantojuvenil de uma biblioteca escola**. Perspectivas em Ciências da Informação, v.16, n.4, p.55-72, out./dez. 2011.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. Acesso em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Visualizado em janeiro de 2017.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

_____. **A substância oculta dos contos. O ensino de literatura na escola**. Revista Emília. Fevereiro de 2012. Ver em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=137>. Acesso em dezembro de 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO. **Multieducação temas em debate – Sala de Leitura**. 2006. Prefeitura. Redação final: Simone Monteiro.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Infâncias na História**. In: Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.187-194 | abr. 2010

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia e ODDONE, Nanci. **Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca.** Ci. Inf., Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/814/656>
Visualizado em: 26/08/2015.

SANTOS, Willian Soares. **Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas.** In: BASTOS, L. C. e SANTOS, W. S. (orgs.). A entrevista na pesquisa qualitativa – perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2013. FAPERJ.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **“Alfabetização no Tempo Certo - Caderno de Boas Práticas para Ensino e Uso da Biblioteca nas Escolas Estaduais de Minas Gerais”**, 2010. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/Caderno%20de%20Boas%20Pr%C3%A1ticas%20Biblioteca.pdf

SILVA, Ezequiel. **Teoria e Prática da Leitura.** In: SILVA, Ezequiel. Leitura e Realidade Brasileira. São Paulo: Mercado Aberto, 1983.

SILVA, Luiz Antonio. **Criar práticas leitoras: uma provocação à reflexão teórica e um desafio social.** In: **Cursos da Casa da Leitura - Biblioteca e mediação da leitura.** Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional. 2008.

SILVA, José Rovilson. **Biblioteca escolar: organização e funcionamento.** 115 – 135. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). Biblioteca Escolar e Práticas Educativas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. **PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO BRASIL E ANÁLISE DA LEI 12.244/10.** Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.16, n.2, p. 489-517, jul./dez., 2011.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. **Experiências de leitura no contexto escolar.** In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 23 - 40.

SISTO, Celso. **A Arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil.** Site: artistasgaúchos.com.br. Disponível em: www.artistasgaúchos.com.br. Visualizado em: janeiro e 2017.

SOUZA, Solange Jobim e. **Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar.** In: FREITAS, Maria Teresa Assunção. **Escola, Tecnologias Digitais e Cinema.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

TEIXEIRA, Gisele Baptista. **As Mulheres e a Escrita de Livros Escolares no Século XIX.** In: Gênero - Niterói, v. 11, n. 1, p. 81-96, 2. sem. 2010.

TRAVASSOS, Sonia. **Biblioteca Escolar: muito além de estantes arrumadas.** In: **Cursos da Casa da Leitura - Biblioteca e mediação da leitura.** Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional. 2010.

VARGAS, Laerte. **Contar histórias, será que eu levo jeito?** In: Revista Sinpro-Rio; nº 03, junho 2008. Rio de Janeiro: Sinpro-Rio, 2008.

TURA, Maria de Lurdes Rangel. **A observação do cotidiano escolar.** In: Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Nadir Zago, Marília Pinto de Carvalho, Rita Amélia Teixeira Vilela (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.183-206.

VALLADARES, Lícia do Prado. **Os dez mandamentos da observação participante.** Ver. Bras. Ci. Soc. [online]. 2007, vol.22, n.63, pp. 153-155. ISSN 0102-6090. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092007000100012>.

VELHO, Gilberto. **Observando o Familiar.** In: Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Experiências do passado, discussões do presente: a Biblioteca Escolar Infantil do Instituto de Educação Caetano de Campos (1936-1966).** In: Perspectivas em Ciência da Informação, v.19, número especial, p.195-210, out./dez. 2014.

_____. **Bibliotecas escolares: experiências escolanovistas nos anos 1920-1930.** In: MENEZES, Maria Cristina. (Org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 187-212.

_____. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937).** São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1995.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich (Do Círculo de Bakhtin). **A Construção da Enunciação e Outros Ensaio.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 157-188.

WEBER, Florence. **A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?** . *Horiz. Antropol.* [online]. 2009, vol.15, n.32, pp. 157-170. ISSN 0104-7183. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832009000200007>.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados.** Curitiba: Aymará, 2009.

ZAGO, Nadir. **“A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa.”** In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Revisão Bibliográfica: Dissertações e Teses citadas

ALONSO, Claudia Maria Rodrigues. **Biblioteca escolar: um espaço necessário para leitura na escola. Dissertação.** Instituição de Defesa: Universidade de São Paulo. Educação – USP. 2007.

AXER, Bonnie. **Um currículo em movimento: mudanças na configuração das Salas de Leitura do Município do Rio de Janeiro.** Dissertação – Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012.

CUNHA, Livia Klein Marques Da. **Concepções e práticas midiáticas de professores de Sala de Leitura Pólo do Rio de Janeiro.** Dissertação. Educação. PUC-RIO. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2006.

DECO, Marta Patrícia Peixoto Duarte de. **A LEITURA DAS SALAS.** Dissertação. Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012.

FONSECA, Leda Maria. **Salas de Leitura: concepções e práticas. Dissertação.** Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC-RIO. 2004.

LANZI, Lucirene Andrea Catini. **Apropriação das tecnologias de informação e comunicação em bibliotecas escolares: em busca de um espaço dinâmico.** 01/05/2012. 158f. **Dissertação.** Ciência da Informação. Instituição: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho/Marília. Biblioteca Depositária: Biblioteca da UNESP – Campus de Marília.

VIANA, Lilian. **Bibliotecas escolares: políticas públicas para a criação de possibilidades. Mestrado.** Programa de Pós em Ciência da Informação – ECA – USP. 2014.

PIMENTEL, Claudia. **Espaços De Livro E Leitura: um estudo sobre as Salas de Leitura de Escolas Municipais da cidade do Rio de Janeiro.** 01/04/2011. 264f. **Doutorado.** Educação. Instituição: Universidade Federal do Rio De Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH. **Tese.**

POLIDO, Nagila Euclides da Silva. **Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino do Estado de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento.** 01/07/2012. 212f. **Doutorado.** Educação. Instituição: Universidade de São Paulo. Biblioteca Depositária: FEUSP. **Tese.**

APÊNDICE 2:

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: Dissertações, Teses e Artigos consultados

1. DISSERTAÇÕES E TESES selecionadas no portal CAPES com o descritor “biblioteca escolar”

BESSA, Amanda de Queiroz. **A interação entre bibliotecárias e professores de escolas públicas estaduais em Manaus, Amazonas, na biblioteca escolar.** 01/08/2011. Mestrado. Ciência da Informação. Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina.

CARMO, Edileide da Silva Reis do. **Herdando uma biblioteca: uma investigação sobre espaços de leitura em uma escola da Rede Pública Estadual.** 01/03/2012. 293f. Mestrado. Língua e Cultura. Instituição: Universidade Federal da Bahia. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Reitor Macedo Costa.

CARVALHO, Valdirene Rodrigues de. **A Leitura e a Biblioteca Escolar: o caso da Rede Estadual de São Paulo.** 01/02/2011. 150f. Mestrado. Educação. Instituição: Universidade Estadual de Campinas. Biblioteca depositária: Biblioteca Central.

DANTAS, André Gomes. **Entre memórias e silêncios: um olhar sobre as bibliotecas do Colégio Pedro II.** 01/04/2011. 126f. Mestrado. Ciência da Informação. Instituição: Universidade Federal Fluminense. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Gragoatá.

DIAS, Luis Carlos. **Frequência à biblioteca escolar e formação de acervo: uma reflexão em Birigui – SP.** 01/08/2011. 89f. Mestrado. Letras. Instituição: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

KICH, Morgana. **Mediação de Leitura Literária: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/2008.** 01/04/2011. 170f. Mestrado. Educação. Instituição: Universidade de Caxias do Sul. Biblioteca depositária: Universidade de Caxias do Sul.

LANZI, Lucirene Andrea Catini. **Apropriação das tecnologias de informação e comunicação em bibliotecas escolares: em busca de um espaço dinâmico.** 01/05/2012. 158f. Mestrado. Ciência da Informação. Instituição: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho/Marília. Biblioteca Depositária: Biblioteca da UNESP – Campus de Marília.

OLIVEIRA, Virgínia de Souza Avila. **Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa.** 01/07/2011. 196f. Mestrado. Educação. Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais. Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação.

SANTANA, Alessandra Barbosa. **Análise comparativa da competência em informação focada na abordagem digital: o contexto da escola pública e privada na cidade de Salvador.** 01/05/2011. 146f. Mestrado. Ciência da Informação. Instituição: Universidade Federal da Bahia. Biblioteca Depositária: Biblioteca do Instituto de Ciência da Informação.

SILVA, Danielle Ayres. **O ensino de literatura no ensino médio de uma escola da rede pública do Estado do Paraná: um estudo de caso.** 01/08/2012. 127f. Mestrado. Educação. Instituição: Universidade do Oeste Paulista. Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da UNOESTE – Campus II.

SOUSA, Rutilene Santos de. **A biblioteca como contexto de formação da criança leitora: ações e significações de crianças e professores.** 01/10/2012. Mestrado. Educação. Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede.

VILLA, Cristiane Cechinel de. **A Leitura sem fim: análise das práticas pedagógicas de leitura de uma escola estadual do Município de Içara (SC)**. 01/10/2012. 214f. Mestrado. Educação. Instituição: Universidade do Extremo Sul Catarinense. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Eurico Back – UNESC.

2. DISSERTAÇÕES E TESES selecionadas na CAPES com o descritor “Sala De Leitura”

ALONSO, Claudia Maria Rodrigues. **Biblioteca escolar: um espaço necessário para leitura na escola**. Mestrado. Instituição de Defesa: Universidade de São Paulo. Educação – USP. 2007.

CARVALHO, Valdirene Rodrigues de. **A leitura e a biblioteca escolar: o caso da rede estadual de São Paulo**. Mestrado. Educação - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2011.

DUARTE, Marta Patrícia Peixoto. **A Leitura Das Salas**. 01/08/2012. 161f. Mestrado. Educação. Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Uerj/Rede Sirius/Biblioteca Ceh-A.

FECHER, Juliana Maria Costa. **Griot Na Escola: O Emprego Da Literatura Africana E Afro-Brasileira Em Uma Sala de Leitura**. 01/08/2012. 103 f. Mestrado. Educação. Instituição: Universidade Católica de Petrópolis. Biblioteca Depositária: UCP.

MARTINS, Marcus Vinicius Rodrigues. **A biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura no contexto do Movimento Escola Nova: 1920-1940**. Mestrado. Ciência da Informação – UFMG. 2013.

PIMENTEL, Claudia. **Espaços De Livro E Leitura: um estudo sobre as Salas de Leitura de Escolas Municipais da cidade do Rio de Janeiro**. 01/04/2011. 264f. Doutorado. Educação. Instituição: Universidade Federal do Rio De Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH.

POLIDO, Nagila Euclides da Silva. **Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino do Estado de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento**. 01/07/2012. 212f. Doutorado. Educação. Instituição: Universidade de São Paulo. Biblioteca Depositária: FEUSP.

SOUZA, Luciene Soares de. **A instituição de bibliotecas nos grupos escolares do estado de São Paulo (1890-1920)**. Mestrado. Instituição de Defesa: Universidade de São Paulo. Área de conhecimento: Educação – USP.

3. DISSERTAÇÕES E TESES selecionadas na BDTD com o descritor “Biblioteca Escolar”

COSTA, Cristiane Dias Martins da. **Literatura premiada entra na escola?: a presença dos livros premiados pela FNLIJ, na categoria criança, em bibliotecas escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte**. Mestrado. Educação – UFMG. 2009.

DADIE, Gilmar Aparecida Guedes dos Santos. **Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo**. Mestrado. Educação – USP. 2013.

FEITOSA, Márcia Soares de Araújo. **Prática docente e leitura de textos literários no fundamental II: uma incursão pelo programa hora da leitura**. Mestrado. Instituição: Universidade de São Paulo. Educação – USP – 2008.

FERREIRA, Luciano Almeida. **Como uma escola ingressa no século XXI? Estudo de caso sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação e da biblioteca.** Mestrado. Educação. UCB (Brasília) 2009.

LOPES, Leonardo Montes. **Bibliotecas Escolares de Rio Verde-Go: uma possível política municipal de leitura.** Doutorado. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências e Tecnologia. 2014.

MACHADO, Maria Zelia Versiani. **A literatura e suas apropriações por jovens leitores.** Doutorado. Educação – UFMG. 2003.

MORAIS, Elaine Maria da Cunha. **Impasses e possibilidades da atuação dos profissionais das bibliotecas da Rede Municipal de Belo Horizonte.** Mestrado. Instituição de Defesa: Universidade Federal de Minas Gerais. Educação. UFMG. 2009.

MOREIRA, Juliana A. **Práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores: um mapeamento de suas iniciativas e articulações na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte RME- BH.** Mestrado. Ciência da Informação. UFMG. 2014.

OLIVEIRA, Virginia de Souza Avila. **Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa.** Mestrado. Educação. UFMG – 2011.

OLIVEIRA, Laura Valladares de. **A formação como aliada no exercício do papel educativo do bibliotecário na escola.** Mestrado. Ciência da Informação. UFMG. 2014.

PIERUCCINI, Ivete. **A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em educação.** Doutorado. Instituição de Defesa: Universidade de São Paulo. Área da Ciência da Informação – ECA – USP. 2004.

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura de literatura na formação da "comunidade de leitores".** Doutorado. Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais. EDUCAÇÃO – UFMG. 2006.

SANTOS, Gildenir Carolino. **Estudo da interlocução entre biblioteca-escola-tecnologia, Baseada na internet.** Mestrado. UNICAMP. Faculdade de Educação. 2014.

SCHUCHTER, Lúcia Helena. **Biblioteca Escolar e Laboratório de Informática: espaços para diferentes letramentos.** Mestrado. Educação. UFJF. 2010.

SILVA, Monica Cristina Ferreira. **Formação de indivíduos leitores entre a biblioteca escolar, a família e outros apelos socioculturais.** Mestrado. Instituição de Defesa: Universidade Federal de Minas Gerais. Educação – UFMG. 2006.

VIANA, Lilian. **Bibliotecas escolares: políticas públicas para a criação de possibilidades.** Mestrado. Programa de Pós em Ciência da Informação – ECA – USP. 2014.

4. DISSERTAÇÕES E TESES selecionadas na BDTD com o descritor “Sala de Leitura”

AXER, Bonnie. **Um currículo em movimento: mudanças na configuração das Salas de Leitura do Município do Rio de Janeiro.** Dissertação – Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012.

CUNHA, Livia Klein Marques Da. **Concepções e práticas midiáticas de professores de Sala de Leitura Pólo do Rio de Janeiro**. Dissertação. Educação. PUC-RIO. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2006.

DECO, Marta Patrícia Peixoto Duarte de. **A LEITURA DAS SALAS**. Dissertação. Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012.

FONSECA, Leda Maria . **Salas de Leitura: concepções e práticas**. Dissertação Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC-RIO. 2004.

PEREIRA, Rosane de Bastos. **O leitor através do espelho - e o que ele ainda não encontrou por lá!** Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2013

POLIDO, Nágila Euclides da Silva. **Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino do Estado de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento**. Doutorado. Educação. Universidade de São Paulo. 2012.

5. ARTIGOS selecionados no Portal SCIELO

BERNARDES, Alessandra Sexto. **Do texto pelas mãos do escritor ao texto nas mãos do leitor: pensando a leitura e a escrita na biblioteca**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n.22, pp. 77-88. ISSN 1413-2478. 2003.

CAMPELLO, Bernadete Santos et al. **Literatura sobre biblioteca escolar: características de citações de teses e dissertações brasileiras**. *Transinformação* [online]. vol.19, n.3, pp. 227-236. ISSN 0103-3786. 2007.

CAMPELLO, Bernadete. **O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional**. *Ci. Inf.* [online]. vol.32, n.3, pp. 28-37. ISSN 0100-1965. 2003.

CASTRO, César Augusto. **Ensino e biblioteca: diálogo possível**. *Transinformação* [online]. vol.15, n.1, pp. 63-72. ISSN 0103-3786. 2003.

CASTRO, César Augusto e SOUSA, Maria Conceição Pereira de. **Pedagogia de projetos na biblioteca escolar: proposta de um modelo para o processo da pesquisa escolar**. *Perspect. ciênc. inf.* [online]. vol.13, n.1, pp. 134-151. ISSN 1413-9936. 2008.

FERRAREZI, Ludmila e ROMAO, Lucília Maria Sousa. **Certos sentidos de biblioteca escolar: efeitos de repetição e deslocamento**. *Ling. (dis)curso* [online]. vol.13, n.1, pp. 35-64. ISSN 1518-7632. 2013.

GONCALVES, Diana Vidal. **Experiências do passado, discussões do presente: a biblioteca escolar infantil do instituto de educação Caetano de Campos (1936-1966)**. *Perspect. ciênc. inf.* [online]. vol.19, n.spe, pp. 195-210. ISSN 1413-9936. 2014.

RAMOS, Clériston Ribeiro; DZIEKANIAK, Gisele Vasconcelos; SANTIAGO, Vanessa Dias e MUNHOZ, Deise Parula. **Imagem e percepção humana: alternativa aplicada na classificação da literatura infantojuvenil de uma biblioteca escolar**. *Perspect. ciênc. inf.* [online]. vol.16, n.4, pp. 55-72. ISSN 1413-9936. 2011.

